Carla Wainsztok · Maximiliano Durán
Diana María López Cardona
Hernán Ouviña · Pablo Imen

Simón Rodríguez

y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América

Ediciones del CCC
Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini

Simón Rodríguez
y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América

Carla Wainsztok - Maximiliano Durán
Diana María López Cardona - Hernán Ouviña - Pablo Imen

https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15362/1/Simon_Rodriguez_y_las_Pedagogias_Emancipadoras.pdf

Ediciones del CCC
Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini

Título: **Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América**

Autores: Carla Wainsztok, Maximiliano Durán, Diana María López Cardona, Hernán Ouviña, Pablo Imen.

© Ediciones del CCC - Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini
Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos C. L. Av. Corrientes 1543 (C1042AAB) - Buenos Aires - Argentina. Tel.: (54-011) 5077-8000
www.centrocultural.coop

© De los autores

Director del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini: Juan Carlos Junio
Director Editorial del CCC: Jorge C. Testero
Director Artístico del CCC: Juano Villafañe

Edición a cargo de Javier Marín
Diseño original y diagramación: DCV. Claudio Medin

Todos los derechos reservados.
Esta publicación puede ser reproducida gráficamente hasta 1000 palabras, citando la fuente. No puede ser reproducida, ni en todo, ni en parte, registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia o cualquier otro, sin permiso previo escrito de la editorial y/o autor, autores, derechohabientes, según el caso.

Hecho el depósito Ley 11.723
I.S.B.N: 978-987-1650-53-8

Simón Rodriguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América /
Carla Wainsztok ... [et.al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2013.
152 p. ; 23x15 cm.

ISBN 978-987-1650-53-8

1. Pedagogía. I. Wainsztok, Carla
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 24/10/2013

Indice

Introducción 7

Capítulo 1
Simón Rodríguez y (en) su tiempo histórico
Carla Wainsztok, Maximiliano Durán, Diana María López Cardona, Hernán Ouviña, Pablo Imen 17

Capítulo 2
Simón Rodríguez y nuestras pedagogías
Carla Wainsztok 27

Capítulo 3
Simón Rodríguez: militante de una idea
Maximiliano Durán 51

Capítulo 4
La concepción de conocimiento en el pensamiento de Simón Rodríguez, "El Maestro de Nuestra América"
Diana María López Cardona 69

Capítulo 5
Traicionar a Robinson. Notas acerca de la necesidad de imitar (sólo) la originalidad de Simón Rodríguez
Hernán Ouviña 91

Capítulo 6
De Simón Rodríguez a la Ley Orgánica de Educación. Avances y disputas en torno a la política educativa en la Venezuela Bolivariana
Pablo Imen 111

Bibliografía general 145

Los autores 151

Introducción

Reflexiones sobre una producción colectiva y diversa

Estas líneas ofician de terreno de reflexión a una producción (el libro) que expresa un proceso (encuentros de intercambio, sistematización, creación, crítica, autocrítica, lecturas, debates) de quienes nos constituimos, desde nuestras identidades respectivas y diversas, como comunidad de lectura. Cabe consignar que no se trata de una reunión de curiosas y curiosos que disponen de su tiempo para el mutuo crecimiento a partir del intercambio del pensar, del sentir, del decir y del hacer –lo que es en sí mismo un esfuerzo valioso– sino que además se propone (nos proponemos) realizar una serie de aportes culturales, éticos, históricos, filosóficos, epistemológicos, políticos, pedagógicos, teóricos, prácticos y metodológicos para la construcción de un proyecto político-pedagógico de signo emancipador. Esta iniciativa converge con la búsqueda colectiva de miles y millones de un destino común para Nuestra América.

Se advertirá que la magnitud de la empresa reclama dar cuenta de las implicancias así como de los alcances de esta apuesta, de las complejidades del camino emprendido, de sus límites y bifurcaciones, de sus riesgos, y, también, de las potencialidades y avances efectivizados en este trayecto compartido.

Las primeras enunciaciones dicen e insinúan cuestiones que requieren un cierto despliegue conceptual, y a eso nos abocaremos en las páginas siguientes: la alegría por lo conseguido hasta el momento así como la sensación de haber dado unos pasos enrumbados en la dirección correcta. Es imprescindible avanzar en un balance sincero y profundo de lo recorrido, valorando los desafíos superados así como las tareas pendientes en tiempos históricos en que lo nuevo no termina de nacer –Gramsci dixit– ¡pero está naciendo!

De los orígenes, bifurcaciones y derrotas transitorias

América Latina nació como colonia de las metrópolis española, portuguesa, francesa e inglesa. En tanto tal, fue sometida durante siglos a una expoliación brutal que expresó una única empresa bajo el co-gobierno complejo y en tensión entre los poderes de la Espada y de la Cruz.

Europa y América –unidas en una relación en que la primera sometió, humilló y colonizó culturalmente a una población siempre rebelde– no fueron los únicos continentes presentes en este particular proceso histórico. La violenta conformación del orden planetario en nuestras tierras y por las características peculiares de este proceso, debe incluir a África y a millones de sus habitantes secuestrados y traficados como meros "instrumentos parlantes" al servicio de la acumulación originaria del capitalismo mundial.[1]

Como es a estas alturas de público conocimiento, este continente existía mucho antes de ser "descubierto" por una Europa inquisitorial y rapaz. Estas tierras se caracterizaban por una diversidad cultural, organizativa, productiva, política, filosófica, artística que coexistía de modo múltiple. Pueblos y sociedades que se relacionaban a veces simétricamente, y en ocasiones por lazos de sumisión. Es decir, aquellos tiempos precolombinos no fueron siempre, según los registros históricos disponibles, islas igualitarias de encuentros de los diversos. La existencia de conflictos, de vínculos desiguales, de ciertos modos injustos de intercambio y expropiación fueron parte de la realidad anterior a 1492; y sin embargo, aun con estos rasgos contradictorios, la región estuvo exenta de los niveles de latrocinio, genocidio, autoritarismo y crimen estatal que las coronas de España, Portugal, Francia e Inglaterra perpetraron en estos lares.

La colonización "latina" indujo una nueva composición poblacional, porque el europeo se mixturó con los originales de la América Morena, pero a ese elemento deben agregarse los inmigrantes forzosos del África, mano de obra esclava que se incorporó por la fuerza al escenario del "nuevo" continente.

La "obra civilizatoria" de las metrópolis europeas tuvo un trágico costo en vidas cobradas: según diversas fuentes, durante el período colonial murieron unos setenta millones de hombres, mujeres y niños originarios de estas tierras. El número de muertos de la inmigración africana es aun más impresionante: se calcula que de 130 millones de hombres y mujeres secuestrados de ese continente, unos 100 millones perecieron en el tránsito hacia América, o en su corta vida en el "nuevo continente" signada por los niveles más inimaginables de explotación y sufrimiento.

Las poblaciones originarias de América, sumadas a los aportes poblacionales de Europa y África, otorgaron a esta región la enorme diversidad que la conforma. Las corrientes migratorias de todas partes del orbe posteriores

(1) Y el punto de la esclavitud como relación social y rasgo fundamental del nuevo orden emergente tiene como contrapunto a menudo omitido en la historia oficial la Revolución Haitiana en 1791, primera expresión triunfante del proceso emancipador concluido con la victoria de Ayacucho en 1824. La gesta haitiana merece (y está siendo objeto de) estudios detallados en la medida en que implicó no sólo la primera insurrección triunfante, sino un intento –por cierto fallido– de construcción de una contramodernidad igualitaria (Grüner, 2010).

a la primera independencia aceleradas en el último cuarto del siglo XIX, ampliaron esa multiplicidad de identidades para forjar una composición plural, abigarrada, compleja de las sociedades latinoamericanas.

En términos de la dominación metropolitana y nuestras respuestas, los tres primeros siglos de dominación española y portuguesa fueron el escenario temporal sobre el que se construyeron, una sobre otras, las rebeldías que desembocaron en la primera Emancipación suramericana.

Por un lado, la conquista europea se montó en los conflictos internos entre los pueblos preexistentes en la región, y contó con la ventaja de la superioridad militar así como con la eficaz importación y difusión de enfermedades desconocidas por estas tierras. Pero si en este marco fue posible contar con la colaboración de algunas poblaciones sometidas, la invasión se vio tempranamente contestada a través de diversos actos de resistencia: el cacique Guaicaipuro y Túpac Amaru, Bartolina Sisa, Micaela Bastidas, continuada por la revolución triunfante en Haití liderada por François Dominique Toussaint L'Overture entre 1791 y 1804, son algunos de sus más significativas expresiones. Haití fue el prólogo de la primera independencia de la América española, que se extendió hasta 1824. Ese año tuvo lugar la batalla de Ayacucho que marcó la victoria militar de las fuerzas coaligadas de la América contra los ejércitos de la vieja España.

Del escenario independentista quedan planteados los avances y tensiones en la disputas de proyectos de la América Latina.

Dos contradicciones fundamentales atravesaron ese tiempo histórico, y los resultados de esas batallas se volcaron hacia sus polos más retardatarios.

De un lado, entre el proyecto de Patria Grande frente a las propuestas de pequeñas repúblicas que, bajo el espíritu de localías, constituyeran un mapa anárquico, cuya mirada se fijara de manera subalterna y dependiente sobre las potencias imperiales de la época. Esta definición de subordinación neocolonial se resolvía tras treinta años de batallas militares en que hombres y mujeres nacidos en Corrientes se jugaban la vida en Chile, o combatientes colombianos y venezolanos mataban y morían en Perú al poner en juego un inédito internacionalismo libertario.

La segunda contradicción se dio entre un proyecto político-cultural que involucrara al conjunto de las fuerzas emancipadoras –incluidos los pueblos originarios, los cimarrones afrodescendientes, los criollos o españoles levantiscos– y otro proyecto elitista, clasista y racista que organizara el nuevo mapa continental.

Doscientos años caminamos pues sin poder reinstalar el proyecto de Patria Grande, diversa y plural que nos contuviera bajo un mismo signo de

justicia. Un proyecto que asegurara procesos de redistribución de bienes materiales y simbólicos; de reconocimiento de los diversos y de participación protagónica de los interesados y afectados para la construcción de un presente y un futuro compartidos.

En ese largo caminar hubo experiencias desde el Estado y las mayorías populares en que se produjeron ensayos, acercamientos, intentos de recuperar ese proyecto de Patria Grande de Todas y Todos... Experiencias que deben ser recuperadas del olvido y de la mistificación ya que constituyen un acervo del camino emprendido una y otra vez por nuestros pueblos. Intentos y esfuerzos emancipadores hubo en todos los campos –y algunos de ellos fueron derrotados hasta hoy–, incluido el pedagógico.

Esta idea de Patria Grande espera, pues, a doscientos años de su primera posibilidad, avanzar en su efectiva concreción.

Identidades diversas. De la confrontación a la construcción colectiva

La identidad de la América Morena es una posibilidad y un desafío. Luego de dos largos siglos de recorridos divergentes, conflictivos, se abre en este siglo XXI una posibilidad inédita para retomar la tarea emprendida por nuestros fundadores: Bolívar, San Martín, Belgrano, Artigas, Monteagudo, Manuela Sáenz, Juana Azurduy, entre otros.

Mas la imposibilidad de construir ese proyecto común no se debió sólo a las injerencias fatídicas de las fuerzas externas imperiales, ni a las maniobras asociadas de las oligarquías vernáculas sino también, y fundamentalmente, a las profundas fracturas entre las tradiciones populares emancipadoras, sus colectivos y organizaciones.

El siglo XIX y XX nos muestran confrontaciones muy fuertes entre tradiciones rebeldes, emancipadoras, igualitarias: el nacionalismo popular, las vertientes de la izquierda marxista, la teología de la liberación, el cimarronismo afrodescendiente, la insurgencia indígena originaria campesina, el anarquismo, el judaísmo rebelde antiimperialista, los sectores socialdemócratas consecuentes, en suma, las distintas corrientes igualitaristas y defensoras de las múltiples culturas e identidades generacionales, de género, de etnia, de naciones, etcétera. Lejos de propiciar diálogos y construcciones enriquecedoras, las dinámicas excluyentes, sectarias, dogmáticas, profundizaron el desencuentro, la incomprensión, el conflicto entre fuerzas que están llamadas a potenciar un mismo proyecto liberador y a enriquecerlo desde su complementaria diversidad.

En este punto queremos detenernos, a propósito de la composición de nuestro grupo. Carla, Diana, Maximiliano, Hernán y Pablo tenemos diversos orígenes e identidades ideológicas, políticas, culturales (sin que esto niegue

aspectos comunes y valores parecidos). Un enorme desafío propuesto desde estas páginas fue el de constituirnos como una comunidad de lectura –primero– pero asumiéndonos también como comunidad de ideas y acciones.

Desde nuestro rol centrado en la producción de conocimientos y su difusión, nos encontramos como docentes y como investigadoras e investigadores. Este es nuestro lugar en el mundo, y sin renunciar a los compromisos políticos que se libran en las calles, en las elecciones, en las organizaciones partidarias o sociales, queremos apostar a recuperar el trabajo colectivo desde las múltiples identidades que nos constituyen y que van forjando una identidad colectiva que impulsa y concreta procesos y producciones.

El trabajo fue y sigue siendo arduo, pues a las diversas identidades culturales, políticas, ideológicas, de formación, de perspectiva, se adicionan –no podría ser de otro modo– estilos, humores, modos de pensar, de decir, de actuar, de criticar, de valorar, de proponer, de ser y de estar en el mundo.

No será posible en estas líneas ni en mil páginas revelar con cierta fidelidad los intensos encuentros que tuvieron lugar en el año 2011, pero de lo que debe quedar constancia es de la generosidad, energía, franqueza –a veces violenta–, que caracterizaron esos acrecentadores momentos compartidos.

Nuestras primeras reuniones fueron un acelerado proceso de aprendizaje. Allí intentamos plantear los supuestos que portaba cada quien y se plasmaron, blanco sobre negro, algunas diferencias sustantivas que persisten aún, y que se expresan en los escritos, los puntos de vista, los enfoques, lo dicho y lo omitido en los respectivos textos individuales.

El punto de partida fue poner en cuestión los tres nombres que bautizan al grupo: “pedagogía(s)”, “emancipadora(s)” de y en “Nuestra América”.

De esos primeros debates se acordó la prioridad de leer a Simón Rodríguez, asumiendo su relevancia. En efecto, Simón Rodríguez fue el pedagogo de la Primera Emancipación Americana. Él planteó un proyecto pedagógico para la creación de una República Sudamericana.

Expresó, en términos filosóficos, políticos y pedagógicos un proyecto en aquellos tiempos de la primera independencia, proyecto derrotado en todos los planos. Sin embargo, Simón Rodríguez libró la batalla. En el campo político y educativo construyó una pedagogía cuyas características tuvieron el signo de una ruptura total con la educación colonial.

Los motivos del rescate de su pedagogía se pueden explicar a través de un eje temporal. Desde el pasado, porque su valioso acervo fue derrotado... Y sus impactantes aportes archivados en el arcón del olvido u ocultados de la memoria

colectiva con gran eficacia. En el ¿mejor? de los casos, presentado bajo una luz mistificada, resignificado por vía de la manipulación de sus apuestas desde la lectura adocenada de la cultura dominante, de la república chica y oligárquica, de los intelectuales constructores de la hegemonía capitalista subordinada y dependiente[2] que durante 200 años dominó la escena en nuestros países.

Desde el presente, porque su presencia mocha o su lisa y llana inexistencia en los relatos pedagógicos reclaman urgente rescate. Este momento histórico en que se juega la posibilidad de reconstruir un proyecto para Nuestra América –proyectado al futuro, pues la comunidad que nos proponemos ser apenas está dando sus primeros pasos– requiere recuperar críticamente los legados de nuestros derrotados desde nuestra propia fundación como territorio(s) libre(s) de América.

El Simón Rodríguez que presentamos en este libro colectivo revela esta pluralidad de identidades que somos los miembros del grupo al tiempo que una construcción compartida que va modificando y enriqueciendo las miradas individuales y la mirada en común. Reconocemos que apenas transitamos una estación –Simón Rodríguez– y que hay tantos redescubrimientos pendientes para pensar, decir, leer y escribir, aprender, enseñar y construir que nos impacienta y nos cansa a la vez la magnitud de la empresa en marcha. Los pueblos originarios y sus prácticas pedagógicas, José Martí, Luis Iglesias, Jesualdo Sosa, Gabriela Mistral, Olga y Leticia Cossettini, Paulo Freire, son algunas y algunos de los educadores que han sistematizado, recreado, legado proyectos y propuestas pedagógicas que deben entenderse como expresiones de una realidad social e histórica determinadas. Se trata, como Simón Rodríguez, de personas excepcionales que jugaron un papel relevante en unas particulares coyunturas históricas en las que una fuerza colectiva y un momento particular facilitó saltos, ensayos, escrituras, prácticas que engrosan el acervo de la humanidad en su propio caminar.

¿Cómo emprender el camino propuesto? ¿Cómo afrontar un proyecto común desde nuestras identidades diversas? ¿Cómo conciliar las distintas miradas, estilos, tradiciones? ¿Cuáles eran las posibilidades y límites del trabajo? ¿Será posible sistematizar una pedagogía emancipadora para Nuestra América? ¿Cuál es la entidad del campo de lo pedagógico? ¿Hasta qué punto una pedagogía puede ser emancipadora? ¿Qué significa que sea de o en Nuestra América?

Cada término y la suma de los términos con los que denominamos el grupo (Pedagogía(s) Emancipadora(s) de/en Nuestra América) fue sometida

(2) Esta afirmación general no significa que no hayan existido estudios y rescates que asumieron una perspectiva honesta, profunda y "fiel" a la herencia rebelde y liberadora de Simón Rodríguez, aunque dichas lecturas no tuvieron sino un alcance restringido a minorías intelectuales, en el mejor de los casos.

a arduos debates, con el agravante de que esta tarea –reconstruir un proyecto político-pedagógico desde nuestra historia, en nuestro presente y aspirando a un futuro de justicia– no sería resuelta en un año de intercambio, escritura y difusión. Ni en uno, ni en dos, ni en diez. La labor de producción, intercambio y comunicación de lo producido no puede ser sino uno de los aspectos que debe engarzarse en un proceso histórico social mucho más complejo y profundo que reclama el concurso de los maestros y maestras, estudiantes, familias, especialistas, organizaciones populares.

Antes de velar por la herencia (viva) de Simón Rodríguez, cabe recorrer un camino de preguntas, observaciones, afirmaciones, negaciones que nuestro colectivo debió afrontar desde sus primeros encuentros.

Acerca de la(s) Pedagogía(s) Emancipadora(s) Nuestroamericana(s)

Una controversia que enfrentó al grupo en relación a la lectura de Simón Rodríguez –pero que trasciende a nuestro autor– es la afirmación de uno de los miembros que sostiene la *insuficiencia de la pedagogía como campo autónomo que puede propiciar prácticas emancipadoras*. Esta posición enuncia el carácter limitado de su objeto, así como las potencialidades de las reglas que rigen el campo, sus rasgos, sus estructuras, sus relaciones, sus dinámicas específicas. En esta perspectiva, lo pedagógico está subsumido en las dimensiones filosóficas, políticas, culturales. Todos los miembros del grupo somos a la vez investigadores y docentes en los distintos niveles del sistema educativo, y esta perspectiva sobre la "naturaleza" de lo pedagógico como lugar que merezca una potencialidad propia se encontró con la contundente contestación de una mayoría firme pero respetuosa de los matices (de allí que esta misma cuestión sea explicitada en estas líneas y no ocultada bajo la lógica legitimante de las mayorías).

El punto adquiere la mayor relevancia, pues desde diversas corrientes ideológicas, culturales y educativas, el campo pedagógico es puesto en cuestión, por razones divergentes y aun antagónicas. En el caso de nuestro grupo, quien sostiene la (relativa) irrelevancia de la pedagogía, privilegia el peso de la filosofía y la política como determinaciones en última instancia de la relación pedagógica.

Existen grupos de la Nueva Derecha que, desde un punto de vista antagónico al arriba indicado, conciben la pedagogía como una serie de dispositivos instrumentales que permitirían el logro de la mentada "calidad educativa". Así, todo se reduce a la medición y comparación de conocimientos elaborados por expertos mediante exámenes estandarizados, noción que convierte a la pedagogía en un recetario tecnocrático de aplicación universal y homogénea. Desde un lugar maximalista y minimalista se tensa el campo de lo pedagógico como –dice buena parte del grupo– territorio de disputa,

condicionado e influido por la política y la filosofía pero con reglas propias, una historia, tradiciones en coexistencia y lucha, etcétera.

La segunda gran discusión del grupo se desarrolló alrededor de los supuestos que hacen de la pedagogía una *práctica emancipadora.* El análisis involucra distintas dimensiones. Si la pedagogía se entiende como una relación social, que expresa un proceso y unos resultados entonces surgen preguntas y evidencias contradictorias. Por caso, la denominada "escuela nueva" frente a la rígida propuesta pedagógica tradicional se presentó como un camino liberador y, sin embargo, su expresión como corriente institucionalizada tuvo como uno de sus efectos –seguramente indeseado por sus creadores– la profundización de la desigualdad de origen. En muchos terrenos donde esta pedagogía innovadora fue aplicada se terminaron consagrando procesos de producción, distribución y apropiación desigual del conocimiento. El escenario es aun más injusto cuando se analizan los rasgos homogeneizantes de la cultura escolar, reducida a un credo cientificista en el que conviven niños con diversos patrimonios culturales en una institución que no valora con equidad estos múltiples acervos. La lógica meritocrática y competitiva privilegia la imposición de una cultura escolar enciclopedística, que consagra como principios y fines de la relación pedagógica la memoria, la repetición, el alejamiento de la "vida", la competencia y los rendimientos. Algunas tesis –ciertamente audaces– sostienen que la escuela tradicional resultó finalmente más democrática que la escuela nueva. Como sea, el punto nos remite a varios debates, pues una cosa son las intenciones, otra los enunciados, otra los procesos reales, otra los efectos. Puede haber entre estos distintos ámbitos correspondencias y contradicciones. En un nivel más profundo, las prácticas escolares parecen converger como prácticas emancipadoras cuando las demás prácticas sociales van en un mismo sentido. El caso de Venezuela es particularmente interesante pues se observa el uso de un lenguaje incluso empresarial y unas prácticas profundamente subversivas en las escuelas. Un liceo de Aragua refiere al "nivel gerencial" de una escuela que está mutando radicalmente la relación de la institución con su contexto, vinculándose a la comunidad, planificando colectivamente, estableciendo mecanismos novedosos de trabajo docente, de evaluación de los aprendizajes, etcétera. Tenemos pues el gran interrogante acerca de la relación entre los discursos, los procesos, las relaciones, las estructuras, las dinámicas y los efectos de la educación como práctica específica imbricada con otras prácticas sociales.

En un tercer punto de complejidad remite a Nuestra América en relación a un punto de enorme controversia: ¿qué es lo "nuestro"? ¿Cuánto nos corresponde a nuestro acervo, nuestra perspectiva, nuestros intereses, nuestra historia si al mismo tiempo somos una parte de un proyecto más grande, extenso y contradictorio que denominamos Humanidad? El punto tiene extensiones espaciales y temporales. Curiosamente, Simón Rodríguez vivió veinte años en la Europa convulsionada del segundo cuarto de siglo XIX. Allí aprendió qué era Europa y qué debía ser América Latina; y en ese transcurrir aprendió

y enseñó para volver a nuestra tierra y repensar, recrear, rehacer un proyecto nuestroamericano. Hay así un hilo complejo entre lo propio y lo ajeno. Existen a menudo rasgos comunes, aspectos adoptados, transfusiones, copias creativas, invenciones parciales que permiten apreciar vasos comunicantes en los más diversos puntos del planeta. Hay así traducciones, "buenas" o "malas", de experiencias que la Humanidad transita. Estas traducciones geográficas requieren un arte y una voluntad: reconocer ese aporte y hacerlo propio, adecuándolo a nuestras propias realidades. En una línea de tiempo histórico, también cabe hacer una imprescindible traducción. Veamos el caso de Simón Rodríguez, que ensayó, intentó (y fue derrotado) en el contexto histórico de nuestra primera independencia. ¿Qué puntos tienen en común aquél escenario y el actual? Veremos allí similitudes, desafíos e interrogantes comunes pero también profundas diferencias. Han pasado 200 años y nuestras sociedades no son las mismas que entonces. Las exigencias de un modelo pedagógico para un modelo social de Patria Grande son las mismas, pero en condiciones muy diferentes. "Pedagogía(s) Emancipadora(s) de y en Nuestra América" y el recorrido realizado por la herencia de Simón Rodríguez es un esfuerzo vital, cultural, político, pedagógico de valorar y recrear el acervo de los pedagogos de Nuestra América del pasado cuyos dichos están disponibles y tienen la significación de una huella, de preguntas válidas aún y de propuestas que pueden ser retomadas y reutilizadas en las nuevas condiciones.

Este rescate constituye apenas una parte de lo necesario. En estas páginas se expresan dos tareas importantes: recuperar crítica y dialécticamente maestros y experiencias del pasado negados u "oficializados" en la cultura dominante, así como ensayar una conceptualización de estas fuentes. Hay una más que debe ser puesta en marcha sin demora, que es la sistematización de las prácticas pedagógicas actuales que van en la dirección emancipadora, en convergencia con los vientos de cambio que atraviesan a Nuestra América. Finalmente, imbricar el rescate histórico, la sistematización del presente, la conceptualización de las prácticas (pasadas y actuales) con un debate y una acción orientada al futuro, que no está escrito y que será el resultado de una construcción histórica y social colectiva.

En otras palabras, saber de dónde venimos, qué hacemos, conceptualizarlo y mirar hacia el horizonte, en un ejercicio simultáneo de denuncia de un presente injusto y de anuncio de un futuro de dignidad y justicia para todas y todos.

Como en los primeros balbuceos del siglo XIX, hay aquí una comunidad de desafíos, preguntas y asignaturas pendientes que muy bien resumió Simón Rodríguez –ya que de él hablamos–:

> ¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original. Originales han de ser sus instituciones y su gobierno. Y originales los medios de fundar unos y otro. O inventamos o erramos (Rodríguez, 1988: 356).

Capítulo 1

Simón Rodríguez y (en) su tiempo histórico

Carla Wainsztok, Maximiliano Durán
Diana María López Cardona, Hernán Ouviña, Pablo Imen

Para valorar a Simón Rodríguez, su proyecto, su práctica, su derrota y su legado es preciso calibrar tanto los alcances como los límites de su acción y su pensamiento recorriendo algunos elementos de la coyuntura histórica en la que le tocó desempeñar un papel que trascendió su propio tiempo.

No aspiramos a desarrollar un exhaustivo análisis historiográfico, pues existen a propósito de esa época diversos y muy ricos estudios. Nos proponemos apenas esbozar algunas líneas temporales, rasgos de aquella revolución continental que rompió las cadenas de la Metrópolis española sin poder avanzar en la construcción de la Patria Grande.

Referirnos –aunque más no sea en pocas páginas– a aquél momento histórico nos permitirá calibrar la magnitud del desafío, la relevancia y pertinencia de los aportes de Simón Rodríguez y tomar nota, a la vez, de la derrota de un proyecto colectivo nuestroamericano que renace y se re-actualiza 200 años más tarde. Simón Rodríguez fue hijo de una época y, aunque pudo ver –y efectivamente vio– mucho más lejos en el horizonte de transformaciones y perspectivas filosóficas, políticas, sociales, culturales y pedagógicas, no podemos limitarnos a repetir como dogmas bíblicos sus escritos. Entendemos que la adopción acrítica de su pensamiento expresaría un error conceptual, un problema práctico y también una "traición" a la propia perspectiva rodrigueana.

No podemos pedirle al maestro de Bolívar la adhesión –por caso– al marxismo, ni que exprese un estudio relevante sobre los problemas de la sustentabilidad ecológica del planeta (por decir algo actual), en la medida en que estas cuestiones estaban lejos de su tiempo y de su geografía. Sus rasgos profundamente humanistas y revolucionarios se pueden vislumbrar por dos tipos de aportes. Primero, por las rupturas que su propuesta política y pedagógica expresó en su tiempo histórico. Segundo, por aquellas definiciones que trascendieron su tiempo y se proyectan como legado hacia el presente y el futuro.

En esta sección recuperaremos esta primera cuestión: analizar la sociedad y la escuela de su tiempo para valorar la audacia (y los costos que debió pagar) de su proyecto político-pedagógico.

En los artículos que siguen aspiramos a dar cuenta de aquella herencia que debemos y podemos recuperar. Y que, en los hechos, estamos recuperando.

El proyecto rodrigueano en las sociedades coloniales

Las nuevas realidades abiertas con la revolución de Haití pusieron en cuestión la vigencia de la Colonia, entendida en sus alcances multidimensionales.

Existía una relación compleja –de sometimiento y a la vez de sorda disputa– entre la Metrópolis y las élites criollas. Estos vínculos tenían facetas económicas, políticas, culturales e institucionales que fueron desplegando dinámicas conflictivas cuyo ciclo más álgido terminó con la independencia de los países hispanoamericanos. Dicha independencia implicó una ruptura con las relaciones opresivas entre España y América, pero en las nuevas sociedades nacionales persistió la cultura colonial fundada en una estratificación jerárquica y una organización estatal que configuró sociedades de plena injusticia.

Si nos remontamos a la situación pre-revolucionaria, podemos observar la emergencia de renovados conflictos con la Corona. Así, la élite criolla, muchas veces apoyada en el intrincado sistema administrativo del imperio, se opuso a la implementación de las nuevas teorías de corte ilustrado en la medida que contrariaban sus intereses económicos y políticos. Ana María Lorandi observa al respecto:

> La existencia de poderes centrales y periféricos con distintas pero, a la vez, superpuestas jurisdicciones y fluctuantes límites de poder dejaba muchos resquicios que eran aprovechados por las relativas autonomías concedidas a las provincias y ciudades (Lorandi, 2008:34).

Las oligarquías americanas aprovecharon este sistema, que toleraba la autonomía local, para defender sus privilegios y resistir las intenciones absolutistas del poder central. Esta actitud se profundizó cuando a través de la nueva política imperial los Borbones pretendieron recuperar el control de sus reinos e imponer el absolutismo monárquico. La resistencia al poder metropolitano se caracterizó por la lucha y tensión en los diversos espacios en los que se dirimían las cuestiones de poder. Dentro de estos espacios cabe mencionar los cabildos, las audiencias, virreyes, gobernadores y visitadores, entre otros.

Otro plano significativo fue la configuración de las sociedades, producto de la mixtura de múltiples contigentes humanos, culturales, étnicos. Para el

siglo XVIII el mestizaje en los territorios americanos era un fenómeno generalizado. Los cruces raciales dieron por resultado un cuadro variopinto que recibió el nombre de castas. Estos grupos, señala O' Phelan (2005), fueron incluidos en un conjunto mayor junto con los sectores más bajos de la sociedad bajo el nombre de *plebe*. Casta y plebe eran considerados por los blancos como "alteradores del orden público, propensos al ocio, al robo, a la violencia, (y) a la insubordinación" (Ibid:125). Las autoridades, junto con los sectores acomodados compartían una actitud de desprecio y temor hacia estos grupos. Dicho sentimiento se debía al rol destacado que muchos de los integrantes de la plebe desempeñaron en las revueltas que tuvieron lugar en el siglo XVIII en las colonias de España en América. La combinación de desprecio y temor hacia esas castas por parte de la elite se encarnaba en el trato diferenciado, degradante y humillante que aquellas recibían. En la zona de Caracas el trabajo de los negros y pardos estaba dedicado a tareas agrícolas en las zonas rurales y domésticas en la ciudad. Zambrano (2008) sostiene que durante el siglo XVIII existió una suerte de especialización de oficios entre los negros y los pardos. Entre los hombres podían encontrarse cocineros, herreros, peones, albañiles, cargadores de cacao, cocheros y sastres; mientras que entre las mujeres, los oficios más difundidos eran lavanderas, cocineras, amas de leche y nodrizas. Si bien existían cédulas, como las del 31 de mayo de 1784, que recomendaban cuidar de la población esclava, en la realidad éstas eran ignoradas. En una sociedad jerárquicamente ordenada en la que primaba el interés mercantilista del lucro económico y el ascenso en el poder, la solidaridad y el trato humano eran ajenos para un sector considerado inferior. Para los blancos, los negros esclavos eran mercancías, simples instrumentos de trabajo. Su educación, en el mejor de los casos, quedaba reducida a la enseñanza del castellano y la religión católica.

Los amos consideraban que enviar esclavos a una escuela de primeras letras era un costo demasiado elevado, dado el tiempo que estos debían permanecer en la escuela. Pensaban, además, que se trataba de un tiempo improductivo que a la vez se aplicaba al aprendizaje de conocimientos o métodos innecesarios para los trabajos manuales que los hombres y mujeres a su servicio estaban compelidos a realizar.

El caso de los hombres libres pertenecientes a la plebe no era muy diferente. Si bien no eran para el marco jurídico existente una mercancía, como el esclavo, su relación con las clases altas era de una sumisión y dependencia casi totales. Garrido (2007: 248) sostiene que los diversos cruces entre indios, negros y blancos, a fines del siglo XVIII, superaron todas las posibilidades de clasificación de la población de acuerdo con ciertos porcentajes de sangre. Esta situación llevó, señala la autora, a generalizar la expresión de "libres de todos los colores", inicialmente utilizada para los batallones militares. Mulatos, zambos, morenos, pardos y mestizos fueron englobados por esta expresión que servía como límite y frontera de inclusión y exclusión. La definición misma de la categoría expresaba precisamente esta situación.

Por un lado, se trataba de hombres libres que lograron su independencia de caciques, propietarios de esclavos u otro tipo de señor, podían salir de un pueblo por voluntad propia y eran capaces de montar un negocio propio. Pero, por otro lado, la convivencia del término *de color* implicaba una mancha de sangre que justificaba el desprecio de los blancos. La referencia al color era una clara señal de que estas personas tenían en su árbol genealógico algún familiar que había sido esclavo. La situación de este grupo era intermedia y ambigua. No eran esclavos pero eran mirados con desprecio y altanería. Según Garrido, "se les atribuía desobediencia, inestabilidad y condiciones morales inferiores" (Ibid: 250). A pesar de algunos beneficios, no se les reconocía su condición de libres de la misma forma que a los blancos. Por medio de una serie de dispositivos particulares, se les negaba el acceso a la educación y a los altos cargos de la administración pública y militar.

Las educaciones coloniales realmente existentes

Según el trabajo clásico de Haring (1966), las instituciones escolares de primeras letras eran espacios que reproducían fielmente cada uno de los estamentos de la sociedad. A lo largo de todo el continente existieron diversos tipos de escuelas destinadas a recibir y dar educación a los niños y en menor medida a las niñas, en función a la pertenencia social y cultural de los alumnos. De esta manera desde el siglo XVI hasta los días de la república existieron diversos tipos de escuelas a las que asistían de forma claramente diferenciada los niños americanos y los hijos de los españoles.

Desde los inicios de la colonia existieron escuelas financiadas por las distintas órdenes religiosas y escuelas financiadas por los cabildos de las ciudades más importantes del imperio. Estas escuelas tenían la particularidad de enseñar doctrina cristiana junto con los rudimentos de la escritura, la lectura y la aritmética. García Sánchez (2005: 221) sostiene que desde los comienzos del siglo XVI se tiene conocimiento de la existencia de instituciones escolares sostenidas por religiosos, particulares y cabildos en el interior del territorio americano. A partir del siglo XVIII se intensifica la presencia del Estado en el financiamiento y control de las instituciones escolares. Las reformas borbónicas consideraron a la institución escolar como un medio adecuado para controlar a la población y al poder de las diversas órdenes religiosas que hasta ese momento había ejercido casi con exclusividad el monopolio de la educación. Para García Sánchez, la educación de los pobres por parte del Estado era un medio para quitar a los jóvenes de las escuelas conventuales.

Según esta historiadora la coyuntura histórica planteó una ruptura del poder monárquico con la educación conventual, privada y elitista de la época. Las escuelas de administración estatal fueron pensadas inicialmente para los niños pobres blancos: estas escuelas eran conocidas como escuelas

públicas de la corte. En ellas la presencia de las castas "inferiores" era casi impensada. Una variante de las escuelas de administración estatal eran las escuelas pías, creadas originalmente por las órdenes de los escolapios y los calasancios. Estas escuelas funcionaban como hospicios, en ella se admitían a los niños blancos pobres, varones expósitos e hijos de españoles, pero eran excluidos otros sectores como los indígenas o esclavos.

Estas instituciones se sostenían básicamente por donaciones. Como en la mayoría de la escuela de la época, la enseñanza se limitaba a la doctrina cristiana, junto con los primeros elementos de la lectura, la escritura y la aritmética. Junto con las escuelas pías se encontraban las escuelas de religión. Tenían carácter conventual y estaban a cargo de un cura que se dedicaba a la instrucción de los niños que aspiraban a la carrera eclesiástica. En ella eran admitidos niños blancos y de buena familia. Para los niños pobres existían escuelas que funcionaban a un costado del convento y se limitaban a la alfabetización básica y al catecismo (Nieto Lozano, 1955: 74).

Para los hijos de los pueblos originarios funcionaban las escuelas de lengua castellana. Estas escuelas estaban dirigidas por un cura doctrinario encargado fundamentalmente en evangelizar, catequizar y enseñar la lengua del amo.

Simultáneamente a esta diversidad de instituciones existía la educación doméstica. Esta educación, también conocida con el nombre de "hogareña", se desarrollaba en el interior de las casas de las familias acomodadas por parte de un tutor designado especialmente por el cabeza de familia para instruir a los niños de la casa. La mayoría de las familias de la elite optaban por este tipo de instrucción, ya que no aceptaban compartir, bajo ningún punto de vista, espacios con niños de menor rango y jerarquía social.

Para esta época los esclavos tenían prohibida la entrada no solo en las escuelas de primeras letras, sino que tenían vedado todo acceso a cualquier tipo de instrucción bajo pena de castigos mutilantes (Gutiérrez de Pineda, Pineda Giraldo, 1999: 431).

A pesar de los diferentes tipos de escuelas existentes en América, no debe inferirse que la instrucción primaria fuera un fenómeno ampliamente extendido a lo largo de todo el territorio, ni mucho menos de libre acceso. Únicamente las ciudades importantes del imperio contaban con una o más escuelas y generalmente por cuestiones sociales sólo tenían acceso a una verdadera educación los niños varones de la elite blanca. En algunas ciudades las instituciones escolares eran casi inexistentes. Si bien es cierto que las reformas borbónicas apuntaron a un desarrollo de la educación de primeras letras, la implementación de una política educativa acorde a los nuevos tiempos ilustrados chocó significativamente con los intereses de las clases acomodadas de las colonias.

La irrupción de Simón Rodríguez

En una sociedad más preocupada por el honor y las jerarquías que por la formación de pueblos y ciudadanos, toda propuesta educativa democratizadora no sólo era vista con recelo, sino que se la recibía con escándalo e indignación.

En este contexto, pensamos que el proyecto pedagógico de educación popular presentado por Rodríguez en la ciudad de Chuquisaca, lejos de ser una propuesta utópica y estéril, significó una alteración radical de los saberes y prácticas hasta ese entonces considerados hegemónicos dentro de la institución de primeras letras. Su propuesta político-pedagógica se caracterizó por la inclusión, en calidad de iguales, de niños y niñas de los pueblos originarios en las aulas de la escuela pública, junto a los niños blancos.

Tras ser designado por Bolívar como Director e Inspector General de Instrucción Pública y Beneficencia de la naciente república boliviana, Rodríguez se puso al frente de la Escuela Modelo de Chuquisaca. Su objetivo era llevar adelante su tan mentado proyecto de educación popular. En esta ciudad, como en la mayoría de las de Latinoamérica, la aristocracia criolla conservaba de manera muy arraigada, un sentimiento de superioridad racial sobre los pueblos originarios. Para ellos, los indios habían nacido para servir y obedecer. Pensaban que esta supuesta incapacidad intelectual les impedía a los indígenas entender el verdadero sentido del proceso de formación política de un Estado y la constitución de la sociedad civil, junto con los beneficios de la libertad implícitos en el sistema republicano de gobierno (Choque Canqui, 2005: 22-23).

Insistimos para dejar asentada, ahora bajo la perspectiva de Adolfo Gilly (2003), la naturaleza clasista y racista de las sociedades coloniales que se prolongaron más allá de la Independencia. La jerarquía racial constituyó uno de los pilares fundamentales sobre los cuales la elite blanca se apoyó para construir un orden de dominación y subordinación en América Latina. La conquista significó el inicio de una relación de poder en la que los pueblos originarios

> (…) fueron negados en sus pasados y costumbres, deconstruidos en sus antiguas relaciones y reconstruidos, bajo la Corona española y dentro de la religión católica, como subalternos de los nuevos señores, los conquistadores y los colonizadores europeos (Ibid: 19).

La absoluta convicción de la existencia de una real desigualdad genética entre los indígenas y los blancos dio lugar a un ordenamiento social sumamente segmentado y jerárquicamente ordenado, en el que la humillación, explotación y llegado el caso el exterminio quedaban ampliamente justificados. El mismo Rodríguez señala horrorizado cómo algunos americanos vociferaban contra los indios y celebraban su muerte.

Las escuelas de primeras letras eran espacios que reproducían la estratificación y segmentación de las sociedades en las cuales funcionaban. Desde sus inicios durante la época de la colonia estas instituciones estaban divididas, en el mejor de los casos, en escuelas exclusivas para blancos y otras de menor calidad para indios. Pilar Gonzalbo Aizpuru (2005: 25-31) observa que si bien el emperador Carlos I al hacerse cargo del patronato en 1543 dio por sentado, a través de la Real cédula del 10 de mayo, que los niños blancos, mestizos, negros e indios recibirían la misma instrucción, la realidad era muy distinta. La autora sostiene que luego de la evangelización de los aborígenes por parte de las órdenes religiosas, su educación comenzó a quedar descuidada y relegada. En el caso particular de Bolivia, la educación era un privilegio de pocos. El colegio seminario San Cristóbal de Chuquisaca, fundado en 1599, solo admitía como alumnos a los hijos de españoles y criollos acomodados. En 1785, esta situación se acentuó más cuando Carlos IV estableció en una Cédula oficial que no era conveniente ilustrar a los americanos. Según su majestad, lo que el imperio necesitaba eran buenos y obedientes súbditos, no filósofos.

Sin embargo, a pesar de la orden precedente, el monarca autorizó a los conventos y parroquias a establecer escuelas de adoctrinamiento y de primeras letras exclusivamente para españoles y algunos pocos criollos. Las escuelas eran espacios para una comunidad selecta y reducida que no admitía en ella a los pueblos originarios.

En este contexto, pensamos que la institución escolar de Chuquisaca rompió con una práctica establecida desde los tiempos de la conquista, en la medida que abrió sus puertas a niños y niñas que, hasta ese entonces eran considerados por el conjunto de la población blanca carentes de alma y faltos de razón. La idea de educación popular en el pensamiento de Simón Rodríguez estuvo íntimamente ligada a la incorporación de "indios", "cholos", "negros" y "zambos" en las aulas de las escuelas de primeras letras. La aparición de estos niños y niñas en salones reservados hasta ese entonces exclusivamente para niños blancos constituyó una novedad que no pudo ser elaborada o contenida por los saberes de la institución escolar del siglo XIX. La inclusión de niños pertenecientes a los sectores marginales de la sociedad alteró de manera radical la forma tradicional de pensar la educación y la escuela a punto tal que la institución de Chuquisaca era nombrada por las autoridades como "prostíbulo" y "lupanar"; nunca como "escuela". La presencia disonante y novedosa de estos jóvenes era incomprensible e ilegible desde el punto de vista de las autoridades criollas. Las veces que éstas se referían a los niños de la población originaria en condiciones de escolaridad, carecían de términos apropiados y lo hacían utilizando expresiones ofensivas.

La decisión de recibir en una misma institución a chicos de sectores completamente heterogéneos constituyó una novedad que generó una serie

de consecuencias de las que aún hoy se sienten sus efectos. Para nosotros, la irrupción de los aborígenes en la escuela de Chuquisaca dio lugar a la aparición de un saber de más que atravesó y forzó los saberes de la institución escolar latinoamericana de primeras letras del siglo XIX.

Pero el alcance de su propuesta no sólo fue revolucionario por incluir a todas y todos en la institución educativa sino por el contenido emancipador de su proyecto pedagógico: formar para la "soberanía cognitiva", desplegando todos los aspectos de la personalidad; brindar herramientas para el trabajo liberador y desarrollar todos los atributos de una ciudadanía para una democracia protagónica y participativa.

La construcción de una nueva escuela para una nueva sociedad fue el grito de guerra de Simón Rodríguez, quien, habiendo sido derrotado en su tiempo, asiste hoy a una suerte de resurrección continental. Su legado es recuperado y muchas de sus propuestas asumen –como veremos en lo que sigue de este trabajo colectivo– expresiones concretas tanto en renovadas prácticas pedagógicas como en innovadoras políticas educativas, especialmente en Venezuela, su patria chica.

Simón Rodríguez asumía que, frente al desafío de construir un destino común, muchos de los gobiernos miraban a Europa y a Estados Unidos como un modelo a imitar. Él asumía que la adopción acrítica de esas sociedades no podía sino concluir en un rotundo fracaso:

> La sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados-Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar... en América... Nada quieren las nuevas Repúblicas admitir, que no traiga el pase del Oriente o del Norte. -Imiten la originalidad, ya que tratan de imitar todo = los Estadistas de esas naciones, no consultaron para sus Instituciones sino la razón; y ésta la hallaron en su suelo, en la índole de sus gentes, en el estado de las costumbres y en el de los conocimientos con que debían contar (Rodríguez, Tomo II:1988: 133).

La sociedad a construir pedía

> Dos revoluciones á un tiempo, la Pública y la Económica: las dificultades que presentaba la primera eran grandes – el Jeneral Bolívar las ha vencido, ha enseñado o ha exitado a otros á vencerlas: los obstáculos que oponen las preocupaciones á la segunda, son enormes (Rodríguez, 1988: 102-103).

En las líneas precedentes intentamos poner, blanco sobre negro, la inédita audacia de Simón Rodríguez frente a una sociedad colonial, cuyas marcas culturales persisten entre las clases dominantes de nuestros países.

En las páginas que siguen se despliegan miradas del gran pedagogo de la Primera Independencia Nuestroamericana sobre distintos aspectos de su proyecto, tendiendo un puente entre aquél ensayo tozudo de construir la nueva escuela en el siglo XIX y este presente que se propone recrear una educación emancipadora para el siglo XXI.

Referencias

Choque Canqui, Roberto, 2005. *Historia de una lucha desigual. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la Pre-Revolución Nacional.* Bolivia: Unidad de Investigaciones Históricas.

Gilly, Adolfo, 2003. "Historias desde adentro: La tenaz persistencia de los tiempos", en Hylton, Forrest; Patzi, Felix; Serulnikov, Sergio y Thomson, Sinclair, *Ya es otro tiempo el presente. Cuatro momentos de insurgencia indígena.* Bolivia: Muela del Diablo Editores.

Garrido, Margarita, 2007. "Libres de todos los colores en Nueva Granada: Identidad y obediencia antes de la Independencia", en Aljivín de Losada, Cristobal y Jacobsen, Nils (eds.), *Cultura política en los Andes (1750 - 1950).* Lima: IFEA – UNMSM.

Gonazlbo Aizpurú, Pilar, 2005. *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana.* México: Colegio de México.

Lorandi, Ana María, 2008. *Poder central, poder local. Funcionarios borbónicos en el Tucumán colonial. Un estudio de antropología política.* Buenos Aires: Prometeo.

Nieto Lozano, Danilo, 1955. *La educación en el Nuevo Reino de Granada.* Santa Fe: Editorial Santa Fe.

García Sánchez, Bárbara Yadira, 2005. "La educación colonial en la Nueva Granada: Entre lo doméstico y lo público", en *Revista de Historia de la educación latinoamericana,* Año/Vol. 7.

Gutiérrez de Pineda, Virginia y Pineda Giraldo, Roberto, 1999. "Miscegeneración y cultura en la Colombia colonial 1750-1810". Bogotá: Colciencias - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes.

Haring, Clarence, 1966. *El imperio hispánico en América.* Buenos Aires: Ed. Solar.

O' Phelan Godoy, Scarlett, 2005. "La Construcción del Miedo a la Plebe en el siglo XVIII a través de las Rebeliones Sociales", en Rosas Lauro, Claudia (ed.), *El miedo en el Perú. Siglos XVI –XX.* Lima: SIDEA – Pontificia Universidad Católica del Perú.

Zambrano, Omaira, 2008. "La vida cotidiana de los negros en el valle de Caracas (siglo XVIII)", en *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico.* Vol. 4, Nº 2, Buenos Aires.

Capítulo 2

Simón Rodríguez y nuestras pedagogías

Carla Wainsztok

1. Introducción

Simón Rodríguez afirma: "Leer es resucitar ideas y para hacer esta especie de milagro es menester conocer los Espíritus de las difuntas o tener espíritus equivalentes que subrogarles" (Rodríguez, 1988. T. II: 215).

Imaginamos al maestro en un escritorio, con velas casi consumidas, rodeados de libros y uno abierto entre sus manos. No está solo: a su alrededor los fantasmas del pasado, los autores de esos textos. Una, uno, nunca lee del todo sola/o. Leer es conversar con lo ya acontecido, por eso lo de resucitar ideas.

Pero nuestra lectura es colectiva también porque leemos en comunidad. Leemos a Rodríguez en comunión y entonces ya leemos distinto, intuyo que mejor. "Leer con otros: desplegar los signos en lo heterogéneo, multiplicar sus resonancias, pluralizar sus sentidos" (Larrosa, 2000: 142).

Del mismo modo, un aula, nuestras aulas son una comunidad de sentires y pensares. Un/a profesor/a abre un libro e inaugura "la pedagogía de la lectura" (Giardinelli, 2006: 65).

¿Para qué leer a Rodríguez hoy? Para resucitar sus ideas. "Porque la palabra que se toma no se toma porque se sabe, sino porque se quiere, porque se desea, porque se ama" (Larrosa, 2000: 144).

Porque tenemos un sueño y es aportar a la construcción de las pedagogías nuestroamericanas, nuestras pedagogías.

Creemos que es necesario revisar la historia de nuestras pedagogías no con un interés museológico, sino para buscar nuestros nombres, nuestros relatos, nuestras identidades como docentes.

¿Cuántas veces utilizamos un concepto sin preguntarnos mucho por él? ¿Cuántas veces no podemos nombrar nuestras prácticas? ¿Qué

relación existe entre nuestras intuiciones y el desconocimiento de las pedagogías latinoamericanas?

Nuestro espíritu equivalente a Rodríguez junto al de mucha/os maestra/os nuestroamericana/os nos convoca a definir nuestras prácticas pedagógicas.

2. Nuestras pedagogías

Nadie lee sola/o, nadie puede definir sola/o. Nuestras definiciones son construcciones colectivas.

Intentamos sistematizar a partir de nuestras prácticas y de otras experiencias los puntos centrales de las pedagogías latinoamericanas.

Nos parece entonces que leemos para conocer. Observamos, reflexionamos y narramos para transformar y transformarnos. Además hay un plus: imaginamos para proyectar lo nuevo de las pedagogías. Estamos tensionados en el tiempo de las pedagogías, pasado, presente y futuro.

Comencemos pues por una definición más amplia acerca de lo pedagógico:

> Como campo disciplinar que reflexiona sobre las formas de transmisión de la cultura, debe exigírsele rigor y coherencia a la hora de construir discursos propios e inteligibles que puedan ser compartidos y rebatidos por estudiosos, profesores, investigadores e interesados en las diferentes dimensiones de la educación. Pero no en menor medida, a la pedagogía le corresponde –independientemente del adjetivo que la acompañe– trabajar para generar y consolidar nuevas modalidades de explicar, enseñar, transmitir conocimientos y saberes que la época y el lugar donde se desarrolla considera valiosos (García Molina, 2003: 52).

Lo pedagógico entonces como un

> (…) volver a pensar, desde una orientación epistemológica y teórica diferente a las hegemónicas, el pensamiento pedagógico de nuestros días. Nos guía la esperanza de generar también nuevas orientaciones para la praxis educativa. Porque, como ya se ha apuntado, en nuestra condición de pedagogos, el discurso teórico debe llamar a la acción e invitar a un despliegue y poder de materialización en ella. Su tensión le hace existir en esa imaginaria intersección entre lo escrito, lo hecho y lo que queda por hacer (Ibid).

La pedagogía entonces entre la transmisión y la creación. Entre lo "viejo" y lo "nuevo"; entre los legados, las herencias y las apropiaciones.

> [En relación a] (…) la idea de transmisión, en su utilización habitual en educación aparece cargada de un sentido ligado a la repetición irreflexiva, a la reproducción de modelos de saber y autoridad. Es necesario recordar este desprestigio en cualquier intento de sostener un debate sobre la transmisión en el mundo educativo, tanto para que éste no sea descartado de plano como para no convalidar el regreso a posiciones conservadoras sobre el papel de la escuela en la transmisión cultural (Terigi, 2004: 192).

Para nosotras/os la enseñanza y la reflexión sobre la misma es una promesa con las nuevas generaciones. Pero incluso en nuestros países con historias de exilios, destierros, reunir las viejas y las nuevas generaciones en un relato no es un dato menor. De ello también se nutre la pedagogía, como diálogo intergeneracional. Las dictaduras destruyeron la posibilidad del mismo, que hoy se está reconstruyendo. Entonces la pedagogía nuestroamericana también como filiación simbólica, donde generación y transmisión se dan la mano.

> ¿Acaso no nos roza, a nosotros también, una ráfaga del aire que envolvía a los de antes? ¿Acaso en las voces a las que prestamos oído no resuena el eco de otras voces que dejaron de sonar? ¿Acaso las mujeres a las que hoy cortejamos no tienen hermanas que ellas ya no llegaron a conocer? Si es así, un secreto compromiso de encuentro está entonces vigente entre las generaciones del pasado y la nuestra. Es decir: éramos esperados sobre la tierra (Benjamin, 2007: 22).

Una o un docente susurra en el aula un secreto. Se trata de una conversación, no del peso en nuestros cuerpos de las generaciones pasadas, sino de una conversación entre los vivos y los muertos.

> No se trata de que lo pasado arroje su luz sobre lo presente o lo presente sobre lo pasado; la imagen es aquello en donde el pasado y el presente se juntan para constituir una constelación (Ibid).

Y dicha constelación permite que la transmisión no sea algo mecánico, una "concepción bancaria", sino la posibilidad de compartir relatos.

Recordemos que relatar significa unir los lazos. Y esto nos permite afirmar que uniendo lazos de escritura y lectura estamos construyendo una comunidad.

> La transmisión sería así una página escrita, un relato que cuenta la gesta de los predecesores y que cada uno podrá leer o rescribir a su manera (…) Esta confusión entre transmisión y tradición tendría como efecto el apartar la transmisión de la universalidad. Pone en evidencia la muerte de la creación, la muerte del texto, y la sujeción del sujeto a valores destinados a la petrificación (Hassoun, 1996: 175-177).

Transmitir es crear, inventar, no sólo hacer el arqueo de los tesoros de los tiempos idos. Transmitir es esperar con alegría que las/os estudiantes sueñen nuevos sueños. Pero para soñar de nuevo y lo nuevo se necesita de palabras, de relatos.

> Tal vez habría que pensar si los docentes, en esa complejísima trama que implica la transmisión, no estamos siempre, cada vez que se concreta, dando con el lenguaje un alimento que implica porvenir (Pradelli, 2011: 23).

Transmitir puede ser entonces ese espacio que permita encontrarnos en un tiempo. Pero ya no en la constelación del pasado y del presente, sino también donde se suman los futuros. Mis "viejos estudiantes" ya son los "nuevos docentes". Y es en este presente-futuro donde se juega la transmisión no sólo de contenidos, sino de creencias, convicciones, apuestas, es decir, de cosmovisiones. ¿Quién puede saber qué pasa con las ideas-semillas que transmite un/a maestro/a?

> La transmisión supone objetos frágiles y seres mortales, y entre esos seres supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica, como también una palabra que signifique que otro puede *venir a su vez;* hacerse adulto en su momento, padre o madre a su hora, o profesor, siguiendo a otros (…) Transmitir un "saber" transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo (Cornu, 2004: 28).

La enseñanza entonces como un don del presente, como una promesa:

> Quien elige enseñar, sólo puede sostener su tarea si mantiene abierta la convicción de que vale la pena conocer el mundo y que cada niño es merecedor de ese legado; así como también si sostiene la idea de que el mundo puede ser mejor de lo que ha sido (…) Es un amor que se parece mucho a la justicia. El amor político se traduce en dos convicciones clave que orientan la tarea docente. Una de ellas es el *derecho de educabilidad;* la posibilidad de que cada niño ingrese a la escuela y que no se cuestione su derecho a permanecer en ella. Esto exige que el maestro confíe en las posibilidades de cambio de cada estudiante, en que puede aprender, en que puede avanzar sin límites prestablecidos desde afuera. La segunda convicción es el *derecho de educatividad,* que atañe a la relación del docente con el mundo. Implica que el maestro enseñe algo que considera valioso para sí y para los demás, no es algo anodino o dejado heterónomamente, algo que le resulta ajeno e irrelevante. La educatividad del objeto de enseñanza se percibe en la pasión de cada maestro por conocer y enseñar, porque algo valioso del mundo que construyeron las generaciones anteriores está en sus manos y siente la necesidad de comunicarlo a las generaciones que siguen (Siede, 2007: 246-247).

Pero la herencia, lo transmitido, nos es dejado por otras/os, pero eso no lo vuelve propio. Lo propio debe ser apropiado. Nuestras pedagogías deben ser construidas, creadas, inventadas y apropiadas.

> No quisiéramos construir una pedagogía que, como siempre, refleje los avances ocurridos en otros países, bajo otra historia, otras condiciones sociales, otras prospectivas. Sí pensamos que hay que analizar esos aportes, interpretándolos en función de nuestra particular historia (Silber, 2000: 118).

> Nuestra pedagogía latinoamericana no lo es por un tema geográfico sino por su interpretación en clave geopolítica. Se trata de leer desde el Sur, construir una epistemología del Sur, entendiendo por ésta (…) la búsqueda de conocimiento y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. El Sur es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo (De Sousa Santos, 2009: 12).

Si la pedagogía nos convoca con el porvenir, con la esperanza, con la alegría, no podemos desoír los dolores "distantes" de otros sures. ¿Hay algo "del orden de lo extraño" frente al sufrimiento de las/os otras/os? Creemos que una de las características de nuestras pedagogías es que nada de lo humano nos es ajeno.

Algo ya hemos mencionado entonces respecto a la pedagogía nuestroamericana. Vamos a nombrar algunos de sus aspectos centrales a modo de marco teórico para luego presentar estas características en la obra de Simón Rodríguez.

Las pedagogías emancipatorias nuestroamericanas tienen como puntos nodales las ideas de:

a) igualdad y diferencias
b) trabajo
c) alegría
d) esperanza
e) autonomía
f) "soberanía cognitiva" (Imen, 2010: 86)
g) ciudadana/o y pueblo
f) patria y humanidad
g) hoy y mañana
h) formación y trabajo docente
i) creación

Retomando al maestro José Martí, no hay falsas dicotomías: hay una filosofía relacional. Por ello, el uso del *y* como conjunción, como sumatoria es intencional.

Tal vez algún lector/a crea que estos puntos están presentes en todas las pedagogías, sin embargo en nuestras pedagogías se articulan de una manera diferente.

Cuando Rodríguez, Martí o Freire –por sólo nombrar algunos maestros de Nuestra América– dicen *universal* o *patria* o *humanidad,* no quedan afuera los pueblos originarios, las mujeres, las/os campesinas/os, los afrodescendientes. Hay lugar para todas y todos.

Existe una idea persistente de igualdad, y ese nombre pedagógicamente se llama educación popular. Es cierto que "el significante educación popular habita conflictivamente los discursos sociales, culturales y educativos" (Puiggrós, 2011: 39). Sin embargo, con sus matices, se puede definir esta idea de igualdad y educación popular en los tres autores citados.

3. Simón Rodríguez, precursor de las pedagogías nuestroamericanas

Para Rodríguez la idea de igualdad incluye la formación de los pueblos y los ciudadanos. No hay contradicción en ello. La idea de ciudadanía presume la idea de derechos:

> (…) llegado a este caso ¿quién hará que las voluntades se pongan de acuerdo? ¿Será aquel sentimiento del deber, que coarta las facultades del poder?... Este sentimiento nace del conocimiento que cada uno tiene de su verdaderos intereses; y para adquirir este conocimiento debe haber Escuelas en las Repúblicas (…) y Escuela para todos, porque todos son ciudadanos (Rodríguez, 1988. T.I: 283).

La idea de pueblos lleva implícita la de comunidad. Comunidad de los que aún no tienen comunidad.

> ¡Entre tantos hombres de juicio… de talento… de algún caudal como cuenta la América! ¡entre tantos bien- intencionados! ...entre tantos ¡patriotas! … (tómese esta palabra en sentido recto) no hay uno que ponga los ojos en los niños pobres. No obstante, en estos está
> la industria que piden…
> la riqueza que desean…
> la milicia que necesiten…
> en una palabra, la Patria (Rodríguez, 1988. T.I: 286).

Repetimos con Rodríguez en los niños pobres está la Patria, pero no se trata de mirar sólo a las infancias pobres

DENSEME LOS MUCHACHOS POBRES o
Denseme los que los hacendados declaran libres al nacer
o
no pueden enseñar
o
abandonar por rudos
o
denseme los que la Inclusa bota porque ya están grandes
o
porque no pueden mantenerlos
o
porque son hijos lejítimos (Rodríguez, 1988. T.I:: 313).

Por ello, "Nada importa como el tener Pueblo, formarlo debe ser la única ocupación de los que se apersonan por la causa social" (Rodríguez, 1988. T.I: 283).

El pueblo, lo popular como motor y motivo de lo social: "No nos alucinemos: sin Educación Popular, no habrá verdadera Sociedad" (Rodríguez, 1988. T.I: 333). Y como base de las naciones:

> Muchos tratados se han publicado sobre la Educación en general, y algunos sobre el modo de aplicar sus principios, a formar ciertas clases de personas; pero todavía no se ha escrito, para educar pueblos que se erijan en naciones (Rodríguez, 1988. T.II: 104).

Formar ciudadanos, educar pueblos, va de la mano del proyecto de la Patria Grande. Comunidad-escuela; comunidad-pueblo; comunidad-Patria Grande.

> Es una idea grandiosa pretender formar de todo el Nuevo Mundo una sola nación con un solo vínculo que ligue sus partes entre sí y con el todo. Ya que tiene un origen, una lengua, unas costumbres y una religión debería, por consiguiente, tener un solo gobierno que confederase los diferentes estados que hayan de formarse, mas no es posible, porque climas remotos, situaciones diversas, intereses opuestos, caracteres desemejantes dividen a la América. ¡Qué bello sería que el istmo de Panamá fuera para nosotros lo que el Corintio para los griegos! (Bolívar, 1990: 81).

Patria Grande que se realiza y realizará también en la educación popular. Apuesta de un maestro por las pedagogías y los mares del Sur:

> Yo dejé la Europa (…) por venir a encontrarme con Bolívar, no para que me protegiese, sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa. Estas ideas eran (y serán siempre) emprender una educación popular, para dar ser a la República imaginaria que rueda en los libros, y en los Congresos (Rodríguez, 1988. T.II: 517).

Pero la República imaginaria rueda en los libros, y no deja de ser imaginaria mientras sus hijas e hijos no sean portadores de derechos ni pertenezcan a una comunidad: "Esto es, los cholitos y las cholitas que ruedan en las calles" (Ibid).

Si, como entendemos nosotras/os, la escritura es una forma de intervención, proponemos escribir otros libros e inscribirnos en otras prácticas que hagan de la República imaginaria una República de iguales y diversas/os. Donde sólo pueda rodar la felicidad. Donde tal vez los únicos privilegiados fueran las niñas y los niños, es decir: sin privilegios para nadie más.

> Estaríamos tentados de usar el triángulo propuesto por J. Lacan a nuestra temática: 1) La cosa imposible es la *comunidad política feliz plenamente realizada;* 2) el momento simbólico o su expresión racionalizada en el Estado (…); 3) El momento del imaginario es la Patria (…) cuya memoria está cincelada por la historia de los héroes, la bandera, el himno, los signos identitarios de una comunidad ideal imposible. El Estado es responsable de realizar, de acercarse a la "cosa": la felicidad como fruto institucional y político de la comunidad (…) La Patria es la referencia de una identidad procesal, que se va construyendo en la historia, y cuya fidelidad al "acontecimiento fundacional" es necesario renovar continuamente (Dussel, 2010: 263).

En tanto haya niñas y niños pobres en Nuestra América, rueda junto a ellas y ellos Don Simón, que hoy es parte de nuestra identidad procesal y bandera de las batallas pedagógico-culturales que se dan en nuestras escuelas, en nuestros barrios y en nuestros intentos de construir pedagogías latinoamericanas.

4. Formar para el trabajo, para la autonomía, para la justicia social y cognitiva

Para Rodríguez

> No hay reunión de hombres sin un fin, el fin es satisfacer necesidades (…) Los hombres se juntan y se entreayudan, pero entreayudarse para adquirir cosas no es Fin social. Entreayudarse para proporcionarse medios de adquirir, no es fin social tampoco. Proyectos de Riqueza, de Preponderancia, de Sabiduría, de Engrandecimiento, cualquiera los forma y los propone, pero no son proyectos sociales (Rodríguez, 1988. T.I: 227- 228)

Los proyectos sociales tienen que ver con las necesidades indispensables que se realizan por medio del pan, la justicia, el trabajo y la enseñanza.

> Los hombres no están en Sociedad para decirse que tienen necesidades –ni para aconsejarse que busque como remediarlas– ni para exhortarse a

> tener paciencia; sino para consultarse sobre los medios de satisfacer sus deseos, porque no satisfacerlos es padecer (Rodríguez, 1988. T.I: 324).

Contra este padecer los hombres están en el mundo "para entreayudarse", y la institución que permite la entreayuda y la sociabilidad es la escuela.

"El objeto de la instrucción es la sociabilidad y el de la sociabilidad es hacer menos penosa la vida" (Rodríguez, 1988. T.II: 13).

Por ello, "saber las obligaciones sociales es el primer deber de un Republicano- y la primera de sus obligaciones es vivir en una industria que no le perjudique, ni perjudique a otro, directa ni indirectamente" (Rodríguez, 1988. T.I: 283).

La escuela popular es responsable de la enseñanza de la sociabilidad y del valor del trabajo:

> En cuanto a la indicación de los medios de adquirir; toca a los maestros hacer conocer a los niños el valor del trabajo, para que sepan apreciar el valor de las obras. Hacerles entender que la Industria es una propiedad que se debe respetar: por consiguiente que nadie tiene derecho para arruinar la industria ajena por establecer la suya. Que la división de trabajos, en la confección de las obras, embrutece a los obreros, y que, si por tener tijeras superfinas y baratas hemos de reducir el estado de máquinas a los que las hacen, más valdrían cortarnos las uñas con los dientes: por el contrario, Que la división de trabajos en la producción es necesaria: porque la superabundancia de una misma cosa en todo en un país, abarata el producto, desprecia el trabajo y empobrece al productor (Rodríguez, 1988. T.I: 236).

En tanto responsable de estos saberes la escuela, las y los maestros forman para la autonomía pero a diferencia de el *Emilio* de Rousseau, no hay una exaltación de Robinson Crusoe; no se entiende a la "autonomía como un proyecto centrado en el egoísmo y contra los otros la soberanía cognitiva de los sujetos se forma en función su participación activa, razonada, comprometida en el pensar, el decir, el hacer y el sentir, pero como parte de un proyecto colectivo" (Imen, 2010: 86).

Queremos subrayar que la lectura de Imen se basa en las leyes educativas del actual gobierno bolivariano, es decir, en el fantasma de Rodríguez que recorre Venezuela.

Junto a la soberanía cognitiva se erige la justicia cognitiva: "En última instancia, la injusticia social descansa en la injusticia cognitiva" (De Sousa Santos, 2009: 115).

Rodríguez lo intuía. Por ello, el proyecto de educación popular en Chuquisaca consistió en

> (…) instruir, y acostumbrar al trabajo, para hacer hombres útiles-asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento… era *colonizar el país con sus propios habitantes*. Se daba instrucción y oficio a las mujeres porque no se prostituyesen por necesidad, ni hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia (…) El Establecimiento que se emprendió en Bolivia es social, su combinación es nueva, en una palabra es la REPUBLICA: hay en él lo que se ve en los demás, porque es una Obra = hay hombres, que son las materias-ajentes que son los obreros-lugares donde se trabaja que son los talleres- Director que es el maestro – e Inspector (el Gobierno) que es el dueño (Rodríguez, 1988. T.II: 357- 358).

Y en sus "Consejos de amigo" dados al Colejio de Latacunga afirma:

> En el curso del día tendrá el Maestro muchas ocasiones, de Instruir a los Niños en los Preceptos Sociales (objeto principal de la Escuela). Lo demás que se enseña en ella se reduce a dar MEDIOS DE COMUNICACIÓN, como HABLAR, ESCRIBIR, CALCULAR, etc.

Puede UNO ser ORADOR! Insigne, LITERATO! POETA! PENDOLISTA! MATEMATICO! TEOLOGO!! I ser INSOCIABLE (Rodríguez, 1988. T.II: 8).

Para crear la República "debemos emplear medios TAN NUEVOS como es NUEVA! La Idea de VER por el BIEN DE TODOS!" (Rodríguez, 1988. T.II: 34).

Los medios nuevos presumen una pedagogía para el trabajo y la autonomía. Donde se enseñe "Castellano y Quichua en lugar de Latín", y se instruya en "Física, Química e Historia Natural suplantando la Teología, el Derecho y la Medicina" (Ibid).

También han de establecerse "2 Fábricas una de Loza y otra de Vidrio" (Rodríguez, 1988. T.II:) y se creará una "MAESTRANZA de Albañilería, Carpintería y Herrería" (Ibid).

Una pedagogía de trabajos manuales e intelectuales. Una pedagogía de la inclusión y la igualdad. Una pedagogía para inventar y no errar.

5. Viejos y nuevos docentes

El pensador italiano Antonio Gramsci afirmaba que todos éramos filósofos pero que no todos ejercíamos dicha profesión. Me permito parafrasear esta idea afirmando que todos somos maestras y maestros, pero no todos elegimos ese camino, esa tarea como trabajo.

Con esto no estoy negando la posibilidad de enseñar por parte de cualquiera de nosotras/os; pero si una/o se compromete con dicha tarea ha de saber

que en ella radican varias responsabilidades: enseñar, formarse, reflexionar sobre la propia práctica. Y me permito agregar: la alegría de realizar todo ello, entendida como un concepto clave del pensar y del hacer latinoamericanos.

Hoy en nuestros países, donde los pueblos comenzamos a recuperar nuestros derechos, puede entenderse mejor esto de la alegría y el odio. Recuperar derechos nos alegra, nos da esperanzas, anhelamos que se repartan las riquezas, los relatos, las palabras. En cambio, aquel que pierde privilegios odia.

Retomamos estas ideas de Arturo Jauretche quien en la revista *Santo y Seña* sostiene: "La multitud no odia, odian las minorías, conquistar derechos provoca alegría, perder privilegios rencor" (Galasso, 2005: 230). Al reconquistar derechos "(…) el espíritu imagina aquellas cosas que aumentan o favorecen la potencia de obrar de nuestro cuerpo" (Spinoza, 2005: 151); en tanto que al perder privilegios "(…) el espíritu tiene aversión a imaginar lo que disminuye o reprime su potencia y la del cuerpo" (Ibid).

Favorecer las potencias de nuestros pueblos es una de las grandes tareas de estos tiempos.

En un aula un/a docente vuelve a susurrar: venimos a enseñar con alegría, porque somos artífices en la interrupción de los destinos prefijados.

Nuestros pueblos fueron condenados una y otra vez al dolor, a la fragmentación, al silencio oprobioso. El discurso del amo en toda Nuestra América Latina nos quiso y nos quiere confundir, dijo y dice que nos mueve el resentimiento. Apenas nos agita el amor.

"Déjeme decirle a riesgo de parecer ridículo, el revolucionario verdadero está guiado por grandes sentimientos de amor" (Guevara, 1965: 44).

O como afirma otro gran maestro de Nuestra América, "el amor es esperanza fina" (Martí, 1983: 68).

Los pueblos podemos indignarnos, sentir rabia frente a las injusticias, al oprobio. Sin embargo, "en pie, con los ojos alegres de los trabajadores se saludan, de un pueblo a otro, los hombres nuevos americanos" (Martí, 1980: 15).

En la época de Rodríguez también hubo una batalla entre los viejos portadores de privilegios y los nuevos constructores de derechos:

> Entre tanto yo me defendía en retirada, un abogado llamado Calvo, entonces prefecto y ahora ministro de Estado de Santa Cruz, desbarataba mi establecimiento en Chuquisaca, diciendo que yo agotaba el tesoro para mantener putas y ladrones, en lugar de ocuparme en el lustre de

la gente decente. Las putas y los ladrones eran los hijos de los dueños del país (Rodríguez, 1988. T.II: 517).

Volviendo a la responsabilidad de enseñar:

Para que un niño aprenda a leer y escribir, se lo manda a casa de cualquier vecino, sin más examen que el saber que quiere enseñarlo porque la habilidad se supone; y gozan de gran satisfacción las madres cuando ven que vista hábitos el Maestro porque en su concepto es este traje el símbolo de la Sabiduría. Ah! De qué modo tan distinto pensarían si examinarán cuál es la obligación de un Maestro de Primeras Letras, y el cuidado y la delicadez que deben observarse en dar al hombre las primeras ideas de una cosa (Rodríguez, 1988. T.I: 203).

En este párrafo el maestro Rodríguez nos sugiere la importancia de la tarea docente y en especial de las primeras letras, ya que de éstas derivan las primeras ideas.

Por ello el especial cuidado (...) para poner, al frente de los niños, Maestros que enseñen con sus Modales: buscando en ellos Gestos, Ademanes, i Actitudes decentes (…) recorramos después a las escenas de la vida a ver qué hemos aprendido, de quién y dónde hemos aprendido (…) Preguntémonos si nuestros Maestros sabían i si sabían enseñar (Rodríguez, 1988. T.I: 331).

Un estudiante de Rodríguez al recorrer las escenas de su vida escribió:

Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso (…) No puede usted figurarse cuán hondamente se han grabado en mi corazón las lecciones que Usted me ha dado: no he podido jamás borrar siquiera una coma de las grandes sentencias que Usted me ha regalado. Siempre presentes a mis ojos intelectuales, las he seguido como guías infalibles. En fin, Usted ha visto mi conducta: Usted ha visto mis pensamientos escritos, mi alma pintada en papel (Bolívar, 1999: 152).

Tan bellas palabras merecen nuestro detenimiento. Rodríguez y Bolívar, maestro y discípulo, habían logrado construir una amistad. En dos oportunidades Bolívar nombra su corazón, un corazón formado y en el cual se graban lecciones que tienen que ver con la justicia, la libertad, lo hermoso. También hay otra idea que deseamos subrayar: el maestro ha visto los pensamientos escritos, el alma pintada en papel. Es decir, el Bolívar patriota y estratega es además un gran escritor. El discípulo no sólo se hace presente en el campo de batalla, sino en el campo de las ideas. Las ideas, la escritura como otra forma de intervención.

¿Qué era aquello que Rodríguez le había enseñado a Bolívar y pedía de otras/os docentes?

> Maestro es el que enseña a aprender y ayuda a comprender (…) El título de Maestro no debe darse sino al que SABE enseñar esto es, al que enseña a aprender, no... al que manda aprender, o indica lo que se ha de aprender, ni… al que aconseja que se aprenda. El MAESTRO que sabe dar las primeras instrucciones, sigue enseñando virtualmente todo lo que se aprende después, porque enseñó a aprender. Su ministerio es de primera necesidad, porque influye en los demás estudio (Rodríguez, 1988. T.I: 347).

El maestro "promete enseñar" (Rodríguez, 1988. T.II: 17). La docencia entonces como una promesa, como una apuesta, como una ventana abierta hacia el porvenir. Aun cuando

> Ni los Padres ni los Maestros puedan prever lo que los niños serán, y mucho menos el uso que harán de lo que ahora les enseñan a decir; pero lo que podrían asegurar ya es que, cuando sean grandes, han de creer que saben lo que dicen (Rodríguez, 1988. T.I: 399).

De ahí la importancia de enseñar, que es hacer comprender. Comprender lo que se dice. Y si se nos permite: comprender puede ser sinónimo de preguntar y antónimo de repetir.

> Con el mayor de los descaros se habla ya, en nuestras tertulias, de la llegada de una Colonia de Maestros, con un cargamento de *Catecismitos* sacados de la Enciclopedia por una sociedad de *gente de letras* en Francia, y por *hombres aprendidos* en Inglaterra. El fin es, no sólo desterrar el Castellano, sino quitar a los niños hasta las ganas de preguntar por qué piden pan (Rodríguez, 1988. T.I: 348).

Estos niños que no pueden preguntar, que deben imitar, además deben escribir "en la ARENA y en PIEDRAS, porque no tienen con qué comprar papel" (Rodríguez, 1988. T.II: 20).

La colonia de maestros, la arena y las piedras representan un método de enseñanza muy extendido en la época el método del monitor o también denominado lancasteriano.

> Establecer en las capitales, la ESCUELA DE VAPOR inventadas por Lancaster, a imitación de las SOPAS A LA RUMPORT establecidas en hospicios. Con pocos maestros y algunos principios vagos, se instruyen muchachos a millares, casi de balde, y salen sabiendo mucho, así como algunas mermitas de Papín y algunos huesos, engordan millares de pobres sin comer carne (Rodríguez, 1988. T.II: 186).

La escuela entonces como una máquina de vapor y como una sopa desabrida y poco sustanciosa. En esa escuela no se enseña y no se aprende. En esa escuela no se comprende y no se pregunta.

> ENSEñANZA MUTUA es un disparate, Landcáster la inventó, para hacer aprender la Biblia de MEMORIA. Los discípulos van a la Escuela a APRENDER… no A ENSEñAR (…) Mandar recitar de memoria, lo que NO SE ENTIENDE, es hacer PAPAGALLOS (Rodríguez, 1988. T.II: 25).

Sin embargo… a Bolívar lo seduce el método lancasteriano y el propio Lancaster.

> De todos modos, convengamos en que su atractivo fundamental lo seguía constituyendo su propósito de procurar una alternativa en sociedades con recursos económicos y humanos escasos para comprender la ardua empresa de modificar las aptitudes y la competencia, además de capacitar desde un ángulo político-social a las grandes masas de la población que, desplazadas del campo por la conmociones estructurales, irrumpían en las ciudades y planteaban, por momentos confusamente, algo nuevo: demanda educativa (Weinberg, 2001: 251).

La "metáfora Lancaster" nos permite pensar las tensiones entre política y pedagogía. Los tiempos de Bolívar son los tiempos de la coyuntura, la política, de lo que se suele llamar la real política. En cambio los tiempos de Rodríguez son los tiempos de lo pedagógico. Es decir los tiempos del porvenir, del futuro. No se enseña sólo para el hoy, se enseña para los tiempos por venir. Esta es una hermosa tensión pedagógica que convoca a pensar lo viejo y lo nuevo. Las maestras, los maestros que hoy se están formando lo hacen para otros tiempos.

¿Qué pensaba Rodríguez sobre esto?

"Establézcase una NUEVA enseñanza con MAESTROS NUEVOS: sin excluir, de los actuales a los que quieran sujetarse a un NUEVO Reglamento" (Rodríguez, 1988. T.II: 19).

Podemos preguntarnos si es tan tajante la división entre viejos y nuevos maestros. Pero contextualizando a Rodríguez comprendemos que se refería a la distinción entre la sociedad colonial y la República.

"Piense la Dirección de Enseñanza en formar Maestros antes de abrir Escuelas" (Rodríguez, 1988. T.II: 32).

Pero ¿quiénes serían los maestros de los nuevos docentes? ¿Son tan sencillas las relaciones entre pedagogía y revolución?

Estos interrogantes no son simples preguntas de escritorio. Son las inquietudes (no estar quietas ni quietos) que nos atraviesan en tanto formamos parte de los pueblos de Nuestra América Latina. Pueblos que ya se han intentado responder creativamente en otras ocasiones estas preguntas y hoy ensayan nuevas formas de descolonización pedagógica.

> Pero volviendo a Rodríguez, los nuevos maestros deben saber además de lógica, castellano, física, química, quechua que (...) los niños de hoy serán mañana los subalternos y los oficiales, en los Ejércitos y en las Oficinas, los Regidores, los Diputados, los Jueces, los Ministros, los Plenipotenciarios, los Generales y los Presidentes" (Rodríguez, 1988. T.I: 400).

Es decir, un nuevo maestro sabe que hay que formar para la igualdad, para la justicia.

Estos maestros que deben ser

> Sabios, Hábiles, Irreprensibles y con vocación para enseñar. No se tome vocación por inspiración ni el hambre por llamamiento al Magisterio. Las cualidades requieren un premio proporcionado a su mérito, al tiempo que se emplea en el desempeño del cargo. El tiempo es todo el año. El Maestro debe contar con una renta, que le asegure una decente subsistencia, y que pueda hacer ahorros para sus enfermedades y para su vejez. Puede, o más bien, debe tener familia- no cuenta con ascensos ni retiros, ni su viuda con montepíos- no ha de recibir dádivas a cambio de preferencias, ni limosnas que lo humillen- no ha de ir al hospital a agravar sus males, ni a casas de misericordia a guardar dieta, y a que lo saquen al sol para que se seque y pese menos, cuando lo lleven a enterrar (Rodríguez, 1988. T.I: 249).

Para Rodríguez, los docentes no deben ser más ayos mal pagos, puesto que un siervo formaría para la servidumbre, y en cambio, "que los maestros no hagan de sus discípulos sirvientes domésticos" (Ibid).

Pero además Rodríguez exige que "el Gobierno debe ser maestro y para formar el Pueblo a la República necesita cuando más 5 años" (Rodríguez, 1988. T.II: 329).

6. Las escuelas

Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que Rodríguez tiene un proyecto pedagógico-político. No sólo escribe sobre educación y autonomía, sobre enseñar y aprender, sobre formación docente, conocimiento, exámenes, sino que incluso escribe sobre la escuela y lleva todas estas palabras a la acción. Dice Rodríguez "el tiempo es el lugar de la acción" (Rodríguez, 1988. T.I: 361).

Con esto queremos decir que utilizó su tiempo, el tiempo de la acción, de dos maneras complementarias: la escritura como intervención y la creación de escuelas en donde implementar sus ideas, sus textos, sus palabras.

Pero además este proyecto pedagógico-político tenía como trasfondo la conformación de la Patria Grande. Él la nombraba América.

En este sentido, no hay maestro que no se sienta tentado a pensar el lugar que habita.

> Tome Usted una Casa Sola, que tenga Solar, en que los Niños se diviertan, durante las horas de DESCANSO: así se les impedirá que jueguen en la calle y, al mismo tiempo, habrá un medio de conseguir que se apliquen privándolos del RECREO, si no han cumplido con las órdenes del Maestro (Rodríguez, 1988. T.II: 8).

Los útiles estarán en la escuela y el Maestro se los dará y los recibirá. Pero la escuela es mucho más "que Niños en salitas o en Salones" (Rodríguez, 1988. T.II: 27).

La escuela es el lugar donde se enseña a los niños " (…) a ser PREGUNTONES! Para que, pidiendo el POR QUE, de lo que se les mande a hacer, se acostumbren a obedecer a la RAZON" (Ibid).

La escuela es un "pequeño edificio para conservar el alimento de la vida LAS IDEAS SOCIALES" (Rodríguez, 1988. T.II: 170).

La escuela es el lugar de la construcción de la sociabilidad y de la autonomía.

"Sujeto de las Luces y Virtudes es el hombre en Sociedad. Objeto de la Instrucción la Sociabilidad… Propagación de la Instrucción = Escuelas" (Rodríguez, 1988. T.II: 103).

Esta escuela donde se construye autonomía, ciudadanía y pueblos, debe ser una tarea a emprender por la República, es decir, escuelas de la República que se diferencien de "las viejas escuelas", las escuelas coloniales, en las que se obedece no a la razón sino a la autoridad personal.

La escuela popular, la escuela de la patria produce "una autoridad pública" (Rodríguez, 1988. T.I: 383). En cambio, las escuelas del rey, las escuelas coloniales sostienen "una autoridad personal" (Ibid).

Todavía se encuentran en tensión estas dos escuelas en Nuestra América. Todavía hay aspectos de lo colonial en las escuelas de la República. Parafraseando a José Martí, la colonia aún vive en las Repúblicas.

7. América y Europa

Rodríguez, que conoció Europa por medio de sus viajes, nunca se deslumbró por el viejo continente. Afirma que allí "millones de hombres que viven juntos, sin formar sociedad (…) existe un simulacro de vida social" (Rodríguez, 1988. T.II: 111).

El Viejo Mundo –lugar de origen de los maestros que llegan a América y, por ende, de los catecismos, la Enciclopedia y la colonización pedagógica– corresponde al escenario de *Los Miserables,* la obra de Víctor Hugo. Europa exhibe un espectáculo tan dantesco que Rodríguez, un observador del mismo, demanda con indignación:

> (...) cuéntense los ESCLAVOS en Rusia, en Polonia y en Turquía... agréguense los millones de JUDIOS, que el desprecio mantiene en la abyección – los millones de CAMPESINOS, de MARINEROS y de ARTESANOS... ábranse las puertas de las CARCELES y las de los HOSPICIOS... júntense los SIRVIENTES públicos y domésticos... visítense las casas de JUEGO!! y los LUPANARES!!!... penétrese en los MERCADOS y en los vastos TALLERES de la industria (Rodríguez, 1988. T.II: 397).

América no debe imitar, debe ser original "ya que la grande obra de Europa se ha hecho sin plan, se ha fabricado a retazos- y las mejoras se han ido amontonando, no disponiendo" (Rodríguez, 1988. T.II: 110). Y es más: "la sabiduría de Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América" (Rodríguez, 1988. T.II: 133).

En este sentido, Rodríguez cree que es un disparate

> Traer Ideas Coloniales a las Colonias! (…) ¿Estamos tratando de quemar las que tenemos? (…) ¿Vienen a proponernos cargamentos de Rubios… en lugar de los negros que nos traían antes? - ¿para alborotarnos la conciencia, i hacernos pelear por dimes y diretes, sacados de la Biblia? … que COMERCIO! Válganos Dios (Rodríguez, 1988. T.I: 345).

¿Colonización para qué? "Para enseñarnos a regatear, correr, pujar, renegar en varias lenguas y emborracharnos a la Europea" (Rodríguez, 1988. T.I: 346).

Para ser originales, para no imitar servilmente, para no errar, Rodríguez sostiene "Enseñen, Enseñen, repítaseles mil vences Enseñen!!".

Pero

> Nada quieren las nuevas Repúblicas admitir, que no traiga el paso del Oriente o del Norte. Imiten la originalidad, ya que tratan de imitar todo= los Estadistas de esas naciones, no consultaron para sus Instituciones sino la razón; y esta la hallaron en el suelo, en la índole de sus gentes, en el estado de las costumbres y en el de los conocimientos con que debían contar (Rodríguez, 1988. T.II: 133).

Rodríguez ensaya, es decir, crea, *inventa* nuevas instituciones pedagógicas. Rodríguez ensaya, es decir, escribe sobre sus proyectos políticos pedagógicos pero casi nadie parece entenderlo. Sólo Bolívar.

> Dos ensayos llevo hecho en América y nadie ha traslucido el espíritu de mi plan. En Bogotá hice algo y apenas me entendieron: en Chuquisaca hice más y me entendieron menos; al verme recoger niños pobres, unos piensan que mi intención es hacerme llevar al cielo por los huérfanos… y otros que conspira a desmoralizarlos para que me acompañen al infierno. Sólo U. sabe porque lo ve como yo, que para hacer repúblicas, es menester gente nueva (…) Me han propuesto llevarme a México. ¿Qué voy a hacer en América sin U.? Mi viaje desde Londres fue por ver a U. y por ayudarlo si podía, mis últimos años (que han de ser pocos) los quiero emplear en servir la causa de la libertad… para esto tengo escrito yo mucho, pero ha de ser con el apoyo de U… si no me volveré a Europa donde sé vivir y donde nada temo (Rodríguez, 1988. T.II: 511- 513).

8. Una República de Letras

La República imaginaria debe dejar lugar a "la República de Letras". Es que no es "País libre el que teme la desigualdad de derechos (…) Ha llegado el tiempo de Pensar en la UNION y en la LOGICA en ORGANIZAR y en INSTRUIR en la SOCIEDAD y en la ENSENANZA" (Rodríguez, 1988. T.II:179).

En esta República de Letras, que es el País de la Igualdad:

> La juventud americana necesita abrir los ojos sobre su situación política y los niños tienen que aprender a leer; los jóvenes que han de reemplazar a los padres de hoy deben pensar y escribir mejor que sus abuelos, si quieren que en América haya patria y lengua (Prieto Castillo, 1987:117).

Patria y lengua que, dicho de otro modo, es nación y narración. Leer también es un acto pedagógico-cultural que no se limita a la interpretación, sino a la comprensión en el sentido humanista y filológico de la palabra. Leer es compartir el relato, la leyenda. Leer es entonces una tarea intergeneracional.

> La transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. Apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que todos estamos convocados a efectuar (Hassoun, 1998: 178).

Pero además, los niños de hoy deben saber leer, puesto que "(…) mañana serán los Diputados, los Jueces, los Ministros, los Plenipotenciarios, los Generales y los Presidentes" (Rodríguez, 1988. T.I: 400).

Rodríguez se pregunta: "¿qué leerá el que no entienda los libros? ¿de qué hablará el que no tenga ideas?… IDEAS, IDEAS! Primero que LETRAS" (Rodríguez, 1988. T.II: 131).

Y en sintonía con esta concepción, Paulo Freire afirma:

> (…) toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de tal manera que *leer el mundo y leer la palabra* se constituyen en un movimiento en donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. Y *leer mundo* junto con *leer palabra* en el mundo, significan *reescribir* el mundo. Reescribir con comillas quiere decir, transformarlo. La lectura de la palabra debe estar inserta en la comprensión de la transformación del mundo, que provoca la lectura de él y debe remitirnos siempre de nuevo a la lectura del mundo (Freire, 1988: 78).

Leer es conocer y reconocer; leer es develar; leer es reflexionar y, finalmente, leer es una obra política. Es en este sentido que la palabra se hace insurgente.

> A partir de las concepciones de Freire sobre lectura y escritura es posible observar y distinguir diferentes alternativas respecto del sentido de la *lectura crítica*. En primer lugar, existe un sentido kantiano de la lectura crítica que consiste en una crítica racional del texto, el objeto de la crítica, en cuanto facultad racional, es juzgar sobre la naturaleza de las cosas. Un segundo sentido es el habermasiano, que apunta a una crítica emancipatoria determinada por el interés crítico de la razón. En este caso, lectura crítica significa examinar cuándo las proposiciones (los textos, en general) captan regularidades invariantes y cuán articulan relaciones de dependencias, ideológicamente fijadas, pero susceptibles de ser cambiadas. En este segundo sentido, la crítica es una forma de desnaturalización aparentemente central en la perspectiva freiriana. Freire da un paso más. El tercer sentido de la lectura crítica, propiamente freiriana, se refiere a una praxis que vincula reflexión con acción, o mejor, el pronunciar la palabra y leerla con el transformar el mundo (el escribirlo). En otras palabras, articula el orden económico-cultural de producción y los campos de significación de los lectores, con el desarrollo de las prácticas contrahegemónicas, esto es: transformandoras y/o resistenciales (Huergo, 2005: 211- 212).

¿Será que la pedagogía latinoamericana aporta una nueva mirada sobre el significado de leer? Las inquietudes por desterrar el analfabetismo en nuestro continente permitieron nuevas experiencias de lecto-escritura, experimentar nuevos métodos y la reflexión y escritura sobre esos métodos.

Parafraseando a Fidel Castro, erradicar el analfabetismo es una batalla distinta: una batalla de lápices y cartillas.

Rodríguez recuerda que para "Buffón la lengua y la mano son los dotes más preciosos del hombre" (Rodríguez, 1988. T.II: 151).

La lengua, es decir la palabra, y la mano el trabajo. La palabra y el trabajo como motores de la emancipación.

Por eso hay que ser cuidadosos con las palabras. "No se han de ensartar las ideas en un renglón, como las perlas de un collar- porque no todas son una" (Rodríguez, 1988. T.I: 289).

Entonces, "leer no será estropear palabras por ganar tiempo, sino dar sentido a los conceptos" (Rodríguez, 1988. T.I: 401).

Y los docentes tienen en esto un papel fundamental, ya que "los sonidos (…) que para el Maestro son Palabras, porque significan, para el Discípulo no pasan de simples sonidos (…) ¿cómo le quedará la cabeza?" (Rodríguez, 1988. T.I: 289).

Para Larrosa:

> El profesor, el que da la lección es también el que se entrega en la lección. Primero se entrega en su e-lección, después en su envío, a continuación en su lectura (…) la calidad de su lectura dependerá de la calidad de esas tres escuchas (…) el profesor le presta su voz al texto, y esa voz que le presta es también su propia voz, y esa voz es definitivamente doble resuena como voz común en unos silencios que se la devuelven a la vez comunicada, multiplicada y transformada (…) y así el profesor, cuando lee el texto, lo lee hacia fuera, hacia adentro y hacia los oyentes. Hacia fuera porque el profesor pronuncia para sí mismo y para los demás eso que el texto dice. Hacia adentro porque el profesor dice el texto con su propia voz, con su propia lengua, con sus propias palabras y ese redoblarse del texto hace que las palabras que lo componen le suenen, le sepan o le digan de un modo singular y propio. Hacia los oyentes, porque el profesor dice el texto en el interior de algo común (…) aquello que los oyentes sienten en común cuando atienden a lo mismo y que no es otra cosa que la experiencia de la pluralidad y del infinito del sentido (Larrosa, 2000: 141).

> Sin embargo, en tiempos de guerra el papel escaseaba. Si no se ahorra papel en la música, porque el fin es ayudar al ejecutor a descifrar los conceptos que ha de expresar: Tampoco serán mal empleadas algunas hojas de papel más en socorro del Lector y en obsequio de la Intelección (Rodríguez, 1988. T.II: 157).

Rodríguez hace la distinción entre Independencia y Libertad "la Independencia no se disputó con plumas = un Código no se discute a balazos" (Rodríguez, 1988. T.I: 381). Si la concreción de la independencia exige la guerra contra los españoles, la obtención de la libertad requiere el empleo de la pluma y, por lo tanto, el ejercicio de la educación.

> La guerra de la Independencia fue contra los soldados de un rei, armados por las preocupaciones – La de la LIBERTAD debe ser contra las preocupaciones para que no vuelvan a armar otros brazos. Con la espada se cortan NUDOS inextricables... no PLUMAS: estas son las armas que han de manejar los viejos- y se les reconoce este derecho, porque se les supone ilustrados por la experiencia, dando su voto en el sosiego de las pasiones (Rodríguez, 1988. T.II: 383).

Dos maneras de disputar la autoridad, dos maneras diferentes de intervenir a favor de la libertad. Dos maneras que en Nuestra América a veces no pudieron diferenciarse. ¿Cuántos intelectuales, cuántos escritores no tuvieron opción de elegir? Sin embargo, no menospreciamos de ninguna manera la escritura. José Martí, que cayó defendiendo Cuba en la Batalla de Dos Ríos afirmaba: "Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedras" (Martí, 2005: 8).

De nuevo, insistimos sobre el valor de la palabra, de la escritura, de la enseñanza. "Todo ha de ser LOGOS (…) no se ha de andar jugando a la Pelota con los hombres ni con las palabras verdadera POLITICA y verdadera GRAMATICA" (Rodríguez, 1988. T.I: 179).

Entonces la República de Letras es verdadera gramática, palabra verdadera, verdadera política. La República de Letras como proyecto pedagógico-cultural. Una República formadora y formativa que ya no rueda en la imaginación, sino en los textos que se escribieron y se están escribiendo. ¿Existen los textos verdaderos? O la pregunta puede ser entendida como ¿los textos auténticos, los textos propios, las palabras propias. Nuestras palabras, nuestras melodías?

"Los que saben, que la República de las Letras se compone de los que LEEN que no hay que LEER si no se ESCRIBE y que la pluma de la filosofía es la Imprenta" (Rodríguez, 1988. T.II:179). La República de las Letras exige más textos y más palabras:

> La BIBLIOTECA es un archivo de conocimientos y el DICCIONARIO el Protocolo en que están registrados la Imprenta lleva el registro. Poner impedimentos a la Imprenta es anular la Escritura Prohibir libros nuevos es prohibir la Importación de conocimientos. Condenar libros conocidos es desmembrar el depósito. Los Conocimientos son PROPIEDA PUBLICA Puede renunciarla una generación pero no privar de ella a las siguientes (Rodríguez, 1988. T.II: 181).

Los conocimientos, las palabras verdaderas, las palabras auténticas, la educación son derechos inalienables, allá en los tiempos de Simón y que aún son los tiempos presentes. Nuestros tiempos. Rodríguez es memoria, es presente y es futuro.

Rodríguez afirmaba:

> Este libro no es para ostentar ciencia con los sabios, sino para instruir a la parte del pueblo que quiere aprender, y no tiene quien la enseñe, a la que necesita saber que, entre los conocimientos que el hombre puede adquirir, hay uno que es de estricta obligación, el de SUS SEMEJANTES; por consiguiente que la SOCIEDAD debe ocupar el primer lugar, en el orden de sus atenciones, y por cierto tiempo ser el único objeto de estudio (Ibid.).

Decimos nosotros: este texto no es para ostentar ciencia con los sabios, ni tiene la pretensión de ser leído sólo por otras/os académicos, ni desea ser un paper, papelitos. Apenas quiere reflexionar y conversar con otras y otros sobre la potencialidad de las pedagogías latinoamericanas, entendiendo por esto "un modo de organizar la reflexión sobre el sujeto humano, cuyo principal desafío es romper (…) las convenciones que impiden vernos a nosotros mismos en todas nuestras posibilidades" (Zemelman, 2007: 9).

Desde nuestra potencialidad intentamos humildemente aportar a un relato pedagógico latinoamericano que pueda ser leído por todas las compañeras y los compañeros. Ya no tenemos velas ni plumas en nuestros escritorios, tenemos teclados, somos libros y netbooks.

> Queremos propiamente cuando, además de desear que las cosas sean de cierta manera. Decidimos realizar nuestro deseo, ejecutar actos eficaces que modifiquen la realidad (Ortega y Gasset, 1956: 36).

Escribimos porque decidimos realizar nuestro deseo, cooperar en la construcción de nuestras pedagogías. Escribimos desde los apremios y por ello nuestro texto está preñado de futuro, de porvenires y de alegrías. En definitiva: intentamos escribir un relato que afirma que en nuestro continente laborioso la militancia también es ternura.

Referencias

Benjamin, Walter, 2007. *Sobre el concepto de Historia.* Buenos Aires: Piedra de papel editorial, Cooperativa Chilavert Artes Gráficas.

Bolívar, Simón, 1999. *Escritos Políticos.* México: Porrúa.

-----, 1990. *Escritos Políticos.* Madrid: Alianza.

Cornu, Laurence, 2004. "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

De Sousa Santos, Boaventura, 2009. *Una epistemología del SUR.* Buenos Aires: Clacso.

Dussel, Enrique, 2010. *Política de la liberación.* Venezuela: Fundación Editorial El Perro y la Rana.

Galasso, Norberto, 2005. *Jauretche y su época.* Buenos Aires: Corregidor.

García Molina, José, 2003. *Dar (la) palabra.* Barcelona: Gedisa.

Giardinelli, Mempo, 2006. *Volver a leer.* Buenos Aires: Edhasa.

Guevara, Ernesto, 1965. *El socialismo y el hombre en Cuba.* Habana: Centro de Estudios Che Guevara.

Hassoun, Jacques, 1996. *Los contrabandistas de la memoria.* Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Imen, Pablo, 2010. *La escuela pública tiene quien le escriba.* Buenos Aires: Ediciones del CCC - Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Larrosa, Jorge, 2000. *Pedagogía Profana.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Martí, José, 1980. *Nuestra América.* Buenos Aires: Losada.

-----, 1983. *Cartas a María Montilla.* La Habana: Editorial Gente Nueva.

Ortega y Gasset, José, 1956. *El tema de nuestro tiempo.* Madrid: Revista de Occidente.

Pradelli, Angela, 2011. *La búsqueda del lenguaje.* Buenos Aires: Paidós.

Prieto Castillo, Daniel, 1987. *Utopía y Comunicación en Simón Rodríguez.* Quito: Belén.

Rodríguez, Simón, 1988. *Obras Completas.* Caracas: Ediciones del Congreso de la República de Venezuela.

Siede, Isabelino, 2007. *La educación política.* Buenos Aires: Paidós.

Silber, Julia, 2000. "Acerca de la construcción del campo pedagógico desde el paradigma crítico", en *Análisis político y propuestas pedagógicas.* Buenos Aires: Aique.

Spinoza, Baruch, 2005. *Ética.* La Plata: Terramar.

Terigi, Flavia, 2004. "La enseñanza como problema político", en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Weimberg, Gregorio, 2001. *De la Ilustración a la Reforma Universitaria.* Buenos Aires: Santillana.

Zemelman, Hugo, 2007. *El ángel de la historia.* Barcelona: Anthropos.

Capítulo 3

Simón Rodríguez: militante de una idea

Maximiliano Durán

Introducción

La acción no debe ser una reacción
sino una creación.
Mao

La figura de Simón Rodríguez es, tal vez, una de las más fascinantes de las que hayan recorrido el suelo nuestroamericano. Los que se han dedicado al estudio de su vida y su obra coinciden en destacar el carácter extraordinario de éstas, como así también la dificultad para reconstruir una biografía única y homogénea. Mercedes Álvarez Freites sostiene al respecto que la figura del maestro está teñida de un halo legendario desde los inicios de su vida. Cuestiones relacionadas a su nacimiento, influencias intelectuales, carácter, ideas políticas y vínculo con el Libertador suelen ser materia de controversia entre historiadores, pedagogos y filósofos.

A la hora de responder preguntas sobre su biografía, se obtienen muy pocos datos contundentes y muchas preguntas. Quién fue Rodríguez es la pregunta que inicia una cadena de interrogantes que se entrecruzan, enlazan y combaten sin respuestas definitivas. Podemos decir, sin ningún tipo de prueba que lo confirme, que Rodríguez fue una suerte de Rousseau tropical que sometió a su joven discípulo a un programa educativo siguiendo al pie de la letra el *Emilio*. Afirmar su hábito de dromómano incansable apoyados en la biografía de Rousseau, más que en su irrenunciable condición de hombre que dice lo que piensa y actúa como piensa, aun a riesgo de no ser bien recibido o expulsado. Es posible sospechar de la locura que nos pinta Guevara sobre la base de la incipiente psicología del siglo XX. O sucumbir ante la genialidad descripta por Rumazo. ¿Quién fue ese hombre que en la ciudad de Chuquisaca abrió una escuela tan singular cuyo nombre no pudo ser pronunciado por la oligarquía alto peruana? ¿El Rousseau tropical de Mancini, André, Cova y tantos otros? ¿El Sócrates de García Bacca? ¿El megalómano de Guevara? ¿El pensador genial de Rumazo? ¿El misógino de Orgambide? Tal vez fue todos ellos y ninguno. Podríamos decir que existen tantos Rodríguez como biografías suyas se han escrito.

El presente trabajo se inserta en esta cadena de preguntas desde una afirmación: Simón Rodríguez es el militante de una idea. En las próximas líneas intentaremos mostrar quién es ese maestro de escuela que entre otras cosas sostuvo –contra el parecer de la oligarquía de una de las ciudades más reaccionarias de América– que todos los niños serían recibidos en su escuela sin exigir condición alguna para su ingreso. El maestro que decidió que la igualdad era un principio y no un objetivo. El hombre que denunció que copiar es errar. Que supo defender en sus horas más aciagas a sus compañeros, aun atentando contra sus propias condiciones materiales de subsistencia. En otras palabras, nos interesa saber quién fue este hombre cuyo pensamiento genera fascinación y controversia a todos aquellos que alguna vez nos topamos con él.

Para lograr nuestro objetivo, dividiremos nuestro trabajo en tres partes. En la primera de ellas intentaremos explicar qué entendemos por idea. Para ello, nos apoyaremos en la concepción de Alain Badiou y lo aplicaremos a un ejemplo histórico de la vida y obra de Simón Rodríguez.

En la segunda parte del trabajo, desarrollaremos un análisis de los elementos constitutivos de una idea. Nuestro propósito será entonces ver estos componentes al interior del pensamiento de Rodríguez.

Para finalizar, analizaremos los conceptos de universalidad, eternidad e inmanencia, en tanto características de la idea. Según nuestro punto de vista, toda idea posee una serie de rasgos que hacen de ella un concepto esencialmente filosófico. En esta tercera y última parte expondremos cada una de estas características en relación a la vida y obra de Rodríguez.

Simón Rodríguez y la idea de igualdad

> *Es preciso soñar, pero con la condición de creer en nuestros sueños.*
> *De examinar con atención la vida real, de confrontar nuestra observación con nuestros sueños, y de realizar escrupulosamente nuestra fantasía.*
> Lenin

El concepto de idea tiene una larga tradición en la historia de la filosofía. De Platón en adelante, dicho concepto es utilizado por distintos pensadores de diferentes formas y sentidos. Aquí asumiremos que una idea es, como sostiene Alain Badiou, aquello a partir de lo cual un individuo se representa el mundo, él incluido, desde la irrupción de un hecho que altera y transforma su vida y la de un conjunto de personas. Ella es la que abre la puerta para que un individuo se comprenda a sí mismo como el componente de un proceso singular en la historia y hace que su vida se guíe en función de esa transformación (Badiou, 2010: 113). Para no extraviarnos en abstracciones intentaremos precisar lo que decimos a partir de un ejemplo concreto.

En la ciudad de Chuquisaca, en el siglo XIX, un maestro abrió una escuela y decidió recibir como alumnos a todos los niños y niñas de la ciudad, sin distinción alguna. Por primera vez en la historia de esa ciudad, Simón Rodríguez juntó en un salón de clases, en calidad de iguales, a los niños de las distintas castas. Este simple hecho generó un escándalo entre los vecinos de esta aristocrática ciudad, que vieron alterada su representación del buen orden social y moral. La sociedad de Chuquisaca, al igual que la mayoría de las ciudades latinoamericanas de los siglos XVIII y XIX, estaba fuertemente segmentada. Margarita Garrido (2007) sostiene que las sociedades coloniales de América tenían una representación del orden en la que la jerarquía étnica correspondía a una jerarquía moral. De acuerdo con el sistema de castas codificado por los Borbones, la élite blanca era el grupo con autoridad para mandar porque era sencillamente mejor, no solo moralmente, sino también ontológicamente. En esta misma línea, Marie-Danielle Demélas sostiene que las sociedades coloniales estaban fundadas en una intrincada red de vínculos sociales verticales, que obedecían a una serie de normas tácitas que hacían referencias a los parentescos, el interconocimiento y el respeto por las jerarquías propias de cada grupo (2003: 54-55). Más allá de la flexibilidad existente en el paso de un grupo a otro dentro de las diversas identidades y de la ambigüedad con las que las autoridades interpretaban las definiciones étnico-sociales, la autora señala que las jerarquías eran un elemento central de la vida andina (1992: 64). A su vez, advierte que las jerarquías no eran interestamentarias exclusivamente, sino también intraestamentarias. Cada grupo tenía sus propias jerarquías que hacía valer y respetar. En este contexto, el vínculo entre grupos y personas individuales estaba dado a partir de los rasgos identitarios de cada estamento.

La fragmentación social sobre la base de la distinción racial fue un patrón común a partir del cual se desarrolló la vida cotidiana dentro de los territorios del imperio español. La miríada de grupos y subgrupos se correspondía palmo a palmo con una serie igualmente numerosa de privilegios y obligaciones. No sólo el lugar dentro de las ceremonias públicas se correspondía con el estrato al que pertenecía una persona; también la aplicación de la ley y los castigos era diferente. Una persona avecinada en el interior de una ciudad del imperio español gozaba del derecho de no recibir azotes, mientras que un indio, negro o alguien perteneciente a las castas bajas sí podía recibirlos para purgar una condena determinada.

En el caso de la educación, la desigualdad era mucho más notoria, degradante y extrema. Durante la colonia era un privilegio de pocos y no un derecho de muchos. Las primeras letras generalmente eran impartidas por tutores privados en el interior de los hogares de la gente acomodada o en instituciones exclusivas como el colegio de San Cristóbal de Chuquisaca. A lo largo y ancho de las colonias españolas en América, junto a la enseñanza privada, existieron diversos tipos de instituciones escolares de primeras letras a las que asistían los chicos. Cada una de ellas acomodaba sus programas y constituciones de

acuerdo a la extracción social de cada uno de los niños que recibía en su interior. Las órdenes religiosas desarrollaron una labor pedagógica monumental en el territorio americano. Crearon y dirigieron diversos tipos de escuelas a las que asistieron de manera diferenciada indios, mestizos y blancos. También existieron escuelas municipales, sostenidas por los cabildos. Estas escuelas, en teoría, admitían a todos los niños católicos. Sin embargo, la mayoría de la población escolar se ajustaba a una serie de condiciones, vinculadas a la pureza de sangre y al lugar que ocupaban en la sociedad.

En el interior de este tipo de sociedades fragmentadas y jerárquicamente ordenadas en torno a un sistema de castas, Rodríguez como hemos mencionado, tomó una decisión que alteró y transformó un determinado estado de cosas. En la ciudad residencial de los propietarios de los complejos mineros del Potosí, en una urbe exclusivamente destinada al consumo (Donghi, 2008: 43-44), Rodríguez sostuvo en su rol de director de la escuela modelo de Chuquisaca que todos los chicos y chicas fueran recibidos en calidad de iguales en el interior de sus aulas. Dicha postura quedó acuñada en forma de proposición universal en "Sociedades Americanas". Allí escribió "escuela para todos, porque todos son ciudadanos" (Rodríguez, 1999. T.I: 284). Sí, todos, sin excepción, ni condición que limite su ingreso. Por primera vez, los niños pobres y sus padres fueron alojados, por cuenta del Estado en casas aseadas y espaciosas (1999 II: 356). La escuela, el espacio diferenciado, en el que las oligarquías empezaban el camino de reproducción de su lugar en la sociedad, abrió sus puertas por primera vez en su historia a los sin nombres, a los parias de la ciudad, ya no como subalternos necesitados de instrucción adecuada para cumplir adecuadamente con los mandados de los supuestamente superiores, sino como iguales.

La potencia de esta decisión muchas veces fue pasada por alto o señalada superficialmente como un gesto utópico e ingenuo, en el interior de un proyecto pedagógico de un hombre bien intencionado. Daniela Rawicz (2003), Alejandra Ciriza y Estela Fernández (1993: 79-80) observan que el proyecto de educación popular fue concebido por Rodríguez como medio ideal para alcanzar la reconciliación social y hacer efectiva la existencia de una sociedad republicana sin contradicciones. Dicho proyecto, según ellas, era utópico e imaginario, puesto que asumía los conflictos sociales como artificiales, desconociendo su raíz histórica. En definitiva, para las autoras se trataba de un proyecto irrealizable y condenado al fracaso, dado su carácter ideal y su desconocimiento de las contradicciones materiales de la sociedad a la que estaba destinado.

Para nosotros la afirmación de Rodríguez, lejos de ser una frase implícita en una propuesta ingenua, utópica y artificial, constituyó el reflejo de una práctica que significó un aporte original al pensamiento educativo del siglo XIX cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse dada su radicalidad y originalidad. "Educación para todos porque todos son ciudadanos" es una proposición a partir de la cual Rodríguez expresó en forma escrita su deci-

sión de incluir en ese universal a niños y niñas de las diferentes castas. Esto constituyó un hecho sin precedentes en América latina que fue imposible de asimilar por la elite de la ciudad. La aparición de estos chicos cuestionó y alteró significativamente la forma tradicional de vinculación entre personas y grupos humanos e introdujo la acción de un principio igualitario. La igualdad implícita en la decisión contenida en "escuela para todos porque todos son ciudadanos" poseía una serie de rasgos que la diferenciaron significativamente de "la igualdad" que sostenía la élite ilustrada de Chuquisaca. La "igualdad" que afirmó Rodríguez es un axioma a partir del cual derivó una conducta y no un programa. Para Rodríguez, la igualdad no era algo a conseguir por los supuestamente desiguales, sino un principio del cual partía.

> ¿Cómo se hará creer a un hombre, distinguido por ventajas naturales, adquiridas o casuales, que el que carece de ellas es su igual? ¿Cómo, por el contrario, creerá otro que nada le falta, cuando está viendo que carece de todos? (...) Y ambos, ¿cómo se persuadirán que han pasado a otro estado, si se ven siempre en el mismo? (Rodríguez,1999. T.I: 271).

La igualdad, para Rodríguez, no era un concepto que debiera ser demostrado, sino un nombre cuyas consecuencias se verificaban en cada uno de sus actos. Su trabajo en la escuela de primeras letras de Chuquisaca fue una consecuencia práctica de la afirmación igualitaria. Ninguno valía más que otro, ni tenía privilegios u obligaciones especiales derivadas del lugar que ocupaban en el entramado social. A diferencia del resto de los proyectos educativos de la época, la escuela de Rodríguez partió de la igualdad y no de la desigualdad. Este hecho supuso una novedad que transformó radicalmente el lugar en el que irrumpió. Hasta ese momento, la inclusión de los niños pobres en las escuelas obedeció a motivos muy distintos a los que aquí hemos señalado.

Desde los primeros tiempos de la colonia, la presunta igualdad entre los seres humanos estuvo relacionada a la condición racional presente en las almas de los seres humanos. Sobre la base del derecho natural, algunos religiosos y hombres de letras españoles sostuvieron la necesidad de tratar con dignidad y humanidad a los indígenas. Para el humanismo español existía un plano de igualdad entre los hombres, en la medida que todos poseían la capacidad de actuar como era debido de acuerdo a la Ley Natural, en virtud de su forma racional. Es decir, la igualdad se desprendía no sólo de la universalidad de la Ley Natural, de la posibilidad de ser conocida por todos, sino también de la naturaleza racional de los seres humanos.

Para nosotros, lo realmente novedoso y transformador de esta decisión no fue la inclusión en sí misma de un número mayor de personas de distintos estamentos en la institución escolar, sino la forma en que se hizo. La función política de la institución escolar no era hacer algo por igualar a aquellos que se presentaban como desiguales, sino a la inversa, postular su igualdad y

actuar en consecuencia a ello. La igualdad que sostuvo Rodríguez funcionó como principio indemostrable y se mantuvo exclusivamente en el peso de una decisión. Ella es quien orientó todo su accionar político y pedagógico. Esta igualdad que no sólo puede rastrearse en el interior de sus escritos, sino también y fundamentalmente en todo su accionar es lo que nosotros, apoyados en las categorías de Alain Badiou, llamamos *idea*. La idea de igualdad es la expresión conceptual de la transformación que supuso para la educación y la política del siglo XIX, el ingreso de niños y niñas en un espacio que hasta ese entonces les estuvo vedado. Igualdad es el nombre de la idea, a partir de la cual Rodríguez se representó el mundo, él incluido, desde el momento en que decidió la inclusión de todos los chicos y chicas en una misma escuela. Podríamos decir que la idea de igualdad fue la posibilidad que vislumbró Rodríguez para comprender su intervención en un proceso político de emancipación que interrumpió, alteró y transformó la situación escolar en la ciudad de Chuquisaca. Esta idea es, en cierta medida, la que autorizó su incorporación en un proceso de cambio que excedió todos los límites de la representación contenidos en los saberes y prácticas de su época y abrió las puertas a una posibilidad creadora en América.

Los elementos primitivos de la idea de igualdad

> *Es necesario hacer un mundo nuevo. Un mundo donde quepan muchos mundos, donde quepan todos los mundos.*
> Marcos

La idea de igualdad de la que hablamos en el apartado anterior está compuesta por una serie de elementos primitivos, tres precisamente: un elemento político, un elemento histórico y un elemento subjetivo. Estos tres elementos están presentes en todas las ideas y contribuyen a la configuración de la misma. El primero de ellos es descripto por Badiou como "una secuencia concreta y fechada en la cual surgen, existen y desaparecen una práctica y un pensamiento nuevo de la emancipación colectiva" (Badiou, 2010: 18). En el caso que nos ocupa, la secuencia de emancipación consiste en la irrupción de niños y niñas invisibilizados como alumnos por la sociedad de aquel entonces. La inclusión de estos niños en la ciudad de Chuquisaca en el año de 1825 constituyó una ruptura insospechada que permitió el acceso a la ciudadanía de sectores de la población cuyo único rol durante la colonia era obedecer. La escuela de primeras letras de Rodríguez fue un sitio en el que se afirmó y sostuvo la soberanía popular en un acto.

La soberanía del pueblo constituyó un verdadero problema para los intelectuales americanos del siglo XIX. La emancipación de los territorios americanos de España significó un desafío político e intelectual para los criollos, en la medida que debieron dar forma a una concepción de la soberanía que remplazara aquélla sobre la cual se sustentó la monarquía. Silvana Carozzi (2011) sostiene

que semejante desafío implicó la resolución de una serie de problemas extremadamente complejos. Entre ellos se encontró la necesidad de establecer quién iba a ser el soporte concreto de la nueva soberanía. Los revolucionarios americanos en su mayoría optaron por la fórmula moderna de la soberanía popular. Sin embargo, un problema para nada menor fue que no todos coincidieron en la forma de articulación de esta abstracción con la práctica política. En otras palabras, si bien fue cierto que la mayoría de los pensadores sostuvieron que el poder soberano residía en el pueblo, no existió el mismo consenso a la hora de establecer quién componía este sujeto o de determinar el grado de participación política de cada uno de los sectores de la población. Generalmente, se optó por sostener una práctica diferenciada y limitada de la soberanía política a favor de "los más capaces", junto con un largo proceso de pedagogía cívica de las masas populares. Este proceso, durante las primeras décadas del siglo XIX, se limitó a la enseñanza que imponía necesariamente la imitación y el ejemplo de los más capaces. Sobre la concepción de la virtud implícita en el ideal de la república clásica los sectores acomodados e ilustrados de la sociedad se hicieron cargo del poder político de las nuevas repúblicas. De acuerdo con ellos, la virtud republicana se transmitiría por medio de la imitación de "los mejores" por parte de los sectores populares. El pueblo aprendería a comportarse en la república bajo la tutela paternalista de las clases dirigentes, depositarias de la virtud. En base a esta idea se pensaron y desarrollaron ordenamientos políticos en los que el pueblo, el supuesto soberano, quedó subsumido a una dirigencia elitista que lejos de cuidar y velar por el bien común, utilizó los medios públicos para favorecer sus intereses personales. Rodríguez denunció esta actitud y lo comparó con las monarquías. Según su punto de vista la actitud de los nuevos gobiernos no sólo no mejoró la situación del pueblo, sino que la empeoró. En "Extracto sucinto sobre mi obra de educación republicana" escribió, refiriéndose a la situación del pueblo: "(...) antes tenían un rey pastor, que los cuidaba como cosa propia- los esquilaba sin maltratarlos, y no se los comía sino después de muertos- Ahora se los come vivos el primero que llega" (Rodríguez, 1999: 226-227).

La definición y delimitación del lugar del pueblo y sus atributos en los nuevos órdenes institucionales durante los primeros años de las repúblicas constituyó, como hemos señalado, un problema clave para entender los distintos proyectos que se implementaron en América. Para la mayoría de los programas triunfantes, el pueblo capaz de intervenir en la decisión de los asuntos públicos estaba compuesto por un grupo reducido de ciudadanos ilustres. Casualmente, muchos de estos ciudadanos pertenecían a las clases altas. Las mismas, durante la colonia, no fueron el soporte corporal de los excesos y atrocidades cometidos en las minas, plantaciones y haciendas de toda América. De hecho, muchos de ellos fueron propietarios y amasaron grandes fortunas gracias a los privilegios y clasificaciones que la corona española implementó en sus colonias. Familias acomodadas, descendientes de conquistadores, de encomenderos, conectados con la península por lazos de sangre y vínculos comerciales participaron de los procesos revolucionarios

en toda América. Tras la victoria bélica, muchas de estas familias continuaron con la intención de sostener sus prebendas y privilegios, durante los nuevos gobiernos. Para los integrantes de estas familias era necesario establecer algunas distinciones en el interior del supuesto colectivo pueblo. Por un lado se encontraba el pueblo como "la parte sana y principal", "la gente decente", "la gente de razón", identificado con los sectores acomodados de la sociedad. Y por otro lado, el pueblo constituido por "la plebe", "el populacho", "la chusma", conformado por los sectores bajos de la población. El primero de los sectores era quien debía hacerse cargo de la conducción de los nuevos países. El sector constituido por el populacho, actor revolucionario de primera línea en los levantamientos y campos de batallas, debía dejarse guiar y educar por el primero. Madison, en *El Federalista,* sostiene que la república estaba constituida en la delegación del gobierno a un grupo distinguido conformado por un grupo reducido de ciudadanos. En la misma línea que el padre de la revolución del norte, el presidente de la junta electoral de San Luis de Potosí en 1813, escribe: "...si nos hayamos congregados en verdadera junta aristocrática es en virtud de la democracia del Pueblo" (François Xavier – Guerra, 2003 [1999]: 52).

En la ciudad de Chuquisaca las elites compartían esta postura en relación a los atributos del pueblo y la ciudadanía. A lo largo del proceso de independencia boliviana, desde 1809 a 1826, las elites reclamaron como propio el papel de padres fundadores de la patria. Roca, en su extensísimo estudio sobre la formación de un Estado nacional en Charcas, observa que la oligarquía de la ciudad se opuso abiertamente a las medidas liberales del gobierno de Sucre. Este grupo se creía con el derecho absoluto de organizar la república de acuerdo con sus propios intereses (Roca, 2007: 691). La intención del Gobierno de establecer un nuevo orden social fue considerada como un atentado contra una institucionalidad de más de tres siglos que los sectores más recalcitrantes de la ciudad pretendían continuar. La aceptación, al menos en palabra, de los valores republicanos impulsados por el Gobierno y la Constitución de 1826 no significó bajo ningún punto de vista que la elite pensara en la posibilidad de la materialización de los mismos. Ya que, según su entender, la realidad social del Antiguo Régimen se acomodaba perfectamente a sus intereses (Roca, 2007: 695).

La postura de Rodríguez se contrapuso totalmente a la de los sectores más tradicionales de la ciudad. A diferencia de la elite criolla sostuvo en actos lo que afirmó en palabras. Su propuesta radical de una república estructurada sobre la base del poder soberano del pueblo no admitió exclusiones ni diferenciaciones por motivos económicos, raciales, culturales o sexuales. La sociedad estructurada en cuerpos que la elite se proponía conservar tras la derrota de Olañeta fue el principal enemigo a derrotar por el nuevo maestro que había llegado de la mano del Libertador a la ciudad de Chuquisaca. Para Rodríguez la República no podía ser un compuesto de cuerpos y órdenes. En "La defensa de Bolívar" sostiene:

"por el pueblo y para el pueblo se hace todo – todos componen el pueblo y cada uno debe obedecer al pueblo, porque el pueblo es el soberano (Rodríguez, 1999. T.II: 289)". Rodríguez no pretendía quedarse en la letra escrita. Su intención no era solamente declamar una serie de principios teóricos que había aprendido en Europa para volcarlos en el interior de una carta fundamental que le asegurara un lugar en el panteón de los "padres de la patria". Ante todo, él fue un hombre de acción. Consciente que la República no iba a constituirse exclusivamente en el interior de los salones de la gente decente, decidió poner en práctica, con el aval de Bolívar, un proyecto de educación popular sin precedentes en América. La escuela de Rodríguez interrumpió la continuidad de los saberes pedagógicos, sociales, morales y políticos de la ciudad. Nada de lo escolar hacía referencia a un sitio en el que las desigualdades propias de cada una de las castas fueran suspendidas por el accionar de un principio igualitario. La escuela a lo largo de su historia en América se había conformado para justificar y profundizar esas desigualdades y distinciones. Lo que allí sucedió no fue un simple hecho disruptivo, una singularidad, producto de la mente febril de un soñador. Lo que irrumpió en Chuquisaca fue la operación de un principio igualitario a partir del cual fue posible pensar una nueva forma de relacionarse entre las personas. A esta novedad, en el campo de la política, Rodríguez la llamó República, y su proyecto de educación popular fue la forma que eligió para sumarse a ese proceso de cambio.

Para nosotros, la operación de este principio igualitario en la escuela Modelo de primeras letras de Chuquisaca, encarnado en la presencia de los niños y niñas de las distintas castas de la ciudad, es el primer elemento constitutivo de la idea rodrigueana. El elemento político de la idea de igualdad que aquí desarrollamos reside en la transformación, cambio y consecuencias de esa presencia en la escuela de primeras letras que la oligarquía de la ciudad fue incapaz de visualizar.

Junto a este primer elemento primitivo de la idea nos encontramos con el elemento histórico. Este se refiere a la inscripción de esa secuencia de emancipación colectiva que constituye el primer componente en un devenir general de la humanidad y que adquiere una forma específica sobre la base de soportes espaciales, temporales y antropológicos (Badiou, 2010:18). Respecto a la idea de igualdad, podemos decir que este segundo componente se constituye en el interior de un relato histórico determinado.

La realidad social y administrativa de la ciudad de Chuquisaca en las primeras tres décadas del siglo XIX estaba afectada por los procesos de emancipación e independencia de los territorios americanos. En ese contexto, la ciudad de Chuquisaca se encontraba en una situación particular. Tras la derrota definitiva del General Olañeta, el ejército libertador, al mando del Mariscal de Ayacucho, ocupó la ciudad. El nuevo escenario político produjo una serie de problemas relativos a la independencia o anexión del territorio del Alto Perú

a las Provincias Unidas del Río de la Plata o al Perú. Desde los inicios de la guerra de Independencia, Perú y las Provincias Unidas mostraron interés en reincorporar o conservar dentro de sus límites de influencia las provincias del Alto Perú. Las altas rentas del tributo indígena, la Casa de la Moneda y los complejos mineros del Potosí eran un botín jugoso para las administraciones de la zona. La expulsión de los españoles del territorio americano y liberación de Chuquisaca reavivó la disputa. Luego de una serie de encuentros diplomáticos, la hábil intervención de Casimiro Olañeta, la decisión de Sucre y el apoyo de Bolívar, el 25 de mayo de 1826 el Consejo de Gobierno de Perú firmó el decreto en el que se reconocía la autonomía de la República de Bolivia. Para esta fecha, Simón Rodríguez se encontraba próximo a partir de la ciudad de Chuquisaca, enemistado con la oligarquía de la ciudad.

Rodríguez había arribado con el Libertador Simón Bolívar a la ciudad de Chuquisaca. Allí fue nombrado ministro del nuevo estado boliviano y en su calidad de funcionario público decidió llevar adelante un plan de educación popular. Dicho proyecto formaba parte de un proceso de ingeniería política mayor, concebido por Bolívar en un proyecto de escritura constitucional para una nueva República. El proyecto de Rodríguez fue la avanzada política de ese proyecto. Su decisión de incluir en calidad de iguales a todos los niños obedeció a la necesidad de construcción de ciudadanía implícita en la nueva Constitución. La carta magna establecía en su artículo 13 que el acceso a la ciudadanía se limitaba a que una persona fuera alfabeta y se ganara la vida sin estar sometido a una relación de servidumbre. Las consecuencias que generó el proyecto de educación popular, a partir de la inclusión en un aula de niños que hasta ese entonces no tenían cuenta ni cabida en la institución escolar, deben ser leídas como parte de este proceso de emancipación, situado en la ciudad de Chuquisaca en el siglo XIX en el marco de la constitución de una nueva República independiente del poder español.

El componente histórico de la idea se encuentra determinado, en este caso, por el proceso de creación de una República autónoma en Bolivia y las consecuencias que se desprenden de este acto. Más precisamente, podemos decir que la operación del principio igualitario se inscribe en el interior de una representación particular de la historia. Aquella que narra los sucesos acaecidos en la institución modelo regenteada por el antiguo maestro de Bolívar en Chuquisaca entre 1825 y 1826. Es decir, el elemento político de la idea se da siempre en el interior de un proceso histórico determinado. Nos queda ahora explorar el tercer elemento, el subjetivo. Éste, como señala Badiou, consiste en la posibilidad que tiene todo ser humano de decidir su incorporación en una secuencia de emancipación. Se trata de la decisión subjetiva que un individuo toma al dirigir su vida de acuerdo con aquello que transformó un determinado estado de cosas. Es el punto en el que una persona traspone los límites de la individualidad y el egoísmo para formar parte de un sujeto colectivo de emancipación (Badiou, 2010: 19).

Rodríguez orientó su vida de acuerdo con la idea de igualdad. Ante la posibilidad de una vida sin ideas y tranquila, el maestro decidió lo contrario. En lugar del silencio cómplice y obsecuente requerido por los sectores de poder, denunció a plena voz que los hombres son iguales y que todo intento por maquillar, ocultar o negar esta verdad, lo único que mostraba era la potencia de la misma. A diferencia de muchos intelectuales, no se preocupó por demostrar la verdad de su afirmación, sino que actuó de acuerdo a ella. Sostuvo lo inaudito y afirmó lo indecible. Comprometió su vida y sostuvo con su cuerpo la decisión de llamar iguales a los que la oligarquía llamaba inferiores. Su biografía es la prueba más contundente que tenemos para apoyar lo que decimos. En una carta al general Otero en 1832 escribe:

> (…) entre tanto que yo me defendía en retirada, un abogado llamado Calvo, entonces prefecto y ahora Ministro de Estado de Santa Cruz, desbarataba mi establecimiento en Chuquisaca, diciendo que yo agotaba el tesoro para mantener putas y ladrones, en lugar de ocuparme en el lustre de la gente decente. Las putas y los ladrones eran los hijos de los dueños del país. Esto es, los cholitos y las cholitas que ruedan en las calles (…) (Rodríguez, 1999: 515).

Rodríguez soportó a pie firme los costos de su decisión. En Chuquisaca recibió los más furibundos ataques por parte de las autoridades de la ciudad. Incapaces de pensar la posibilidad de reunir en un mismo salón a niños y niñas de distintos estamentos, apelaron a los conceptos de Dios, Raza, Moral y República. Asentaron denuncias reiteradamente en relación a la calidad moral del establecimiento, los alumnos y del director. Rodríguez fue acusado de irreligiosidad, herejía, impiedad, francmasonerismo e inmoralidad. Se corrieron voces que juntaba a niños y niñas en un mismo salón con fines lascivos, raptaba monjas y se dedicaba al juego. A menos de un año de haber abierto sus puertas la escuela Modelo de Chuquisaca fue clausurada. La acción de cierre del instituto de Rodríguez constituyó el intento del Estado no sólo de volver las cosas a la normalidad imperante anterior a la introducción de los chicos indígenas en la institución escolar, sino también la negación de que aquello hubiese alguna vez ocurrido. Cuando las autoridades clausuraron el establecimiento regenteado por Rodríguez, los chicos fueron expulsados a la calle y con el dinero que se destinaba al mantenimiento de esta escuela se mandó construir un hospicio para ancianos, un mercado y una escuela destinada a la enseñanza de ciencias y artes para la gente blanca.

Rodríguez partió de Bolivia y nunca más regresó. Estuvo en Chile, Perú y Ecuador. Olvidado e ignorado por los poderosos, Rodríguez vivió de la ayuda y hospedaje de algunos pocos amigos como Andrés Bello y de sus propias luces. Es importante señalar que, a pesar del supuesto fracaso de sus ideas, jamás renunció a ellas, ni siquiera por un instante. A lo largo de su obra conservada es posible encontrar pasajes enteros que confirman lo

que decimos. En ningún escrito es posible observar que Rodríguez niegue el papel de la escuela en la formación de un pueblo republicano, la soberanía del pueblo, la universalidad de la ciudadanía y la igualdad como axioma.

La decisión de Rodríguez de sostener en el pensamiento y los actos la acción del principio igualitario implícito en la inclusión de niños de todos los colores, en un espacio escolar como parte constitutiva de la república, constituyó su inscripción en un proceso histórico de emancipación. Es decir, el elemento subjetivo de la idea que aquí pretendemos explicar se define precisamente en la comprensión, por parte de Rodríguez, del hecho singular que transformó la realidad de la ciudad de Chuquisaca (operación del principio igualitario) como apertura a una nueva posibilidad creadora. Y en relación a ello, su decisión de explorar y sostener las consecuencias de eso que él consideró como una instancia creadora de emancipación colectiva, fijando así su lugar en la historia. Teniendo en cuenta lo dicho, podemos decir que una idea trata de una relación subjetiva entre la singularidad de un acto que transforma un determinado estado de cosas en pos de un proceso de emancipación colectiva en el interior de una representación de la historia. Por ello es que la idea debe pensarse como una operación y no como una noción. La idea de igualdad que aquí pensamos es la operación a través de la cual una persona decide incorporarse a un proceso de cambio en un momento histórico determinado. En el caso puntual de Simón Rodríguez, es la operación que a lo largo de 1825 sostuvo, contra el parecer de toda la sociedad chuquisaqueña, la presencia de todos los niños de la ciudad en un mismo salón de clases, en la afirmación de su igualdad como un principio y no como un objetivo.

Los componentes político, histórico y subjetivo se articulan en el interior de la idea, de tal manera que hacen de ella una operación inmanente, universal y eterna. Es decir, la igualdad de la que aquí hablamos es el nombre de una idea universal, eterna e inmanente. En la próxima sección del trabajo intentaremos analizar estas características en relación a la vida y obra de Simón Rodríguez.

Militancia y Compromiso

Seamos realistas y hagamos lo imposible.
Ernesto Guevara

La universalidad es una de las principales características de la idea. En este trabajo lo universal se asume de una forma particular para evitar las críticas de la tradición filosófica en relación a dicho concepto. A lo largo de su historia, señala Badiou, el concepto de universal fue utilizado desde diversas perspectivas para justificar diferentes posturas políticas y filosóficas. Las formas más comunes de recurso al universal, a través de la historia, se encuentran vinculadas a la formulación de afirmaciones tales como "todos

los hombres son…" y "todos los hombres deben o no deben…". De acuerdo con esto, habría dos formas en el interior de la concepción clásica del universal: una de corte ontológico y otra imperativa. La primera de ellas plantea una propiedad cualquiera y un sujeto soporte de esa propiedad. La otra se inscribe en la forma de una ley, que manda a un sujeto activo, a hacer o no hacer algo. Ambas formulaciones, observa el pensador francés, son tributarias de una ontología de la sustancia y de una concepción universalista de la ley (Badiou, 2007: 103). En la actualidad, estas formas de concebir lo universal se encuentran sumamente cuestionadas. Por un lado, tenemos la dura crítica al substancialismo y su eventual compromiso teórico con posiciones que pueden justificar la supremacía racial o colonial de un determinado grupo sobre otros. Esta postura presenta una serie de problemas muy difíciles de resolver. Por ejemplo, lo humano contenido en la proposición universal "todos los hombres son…" resulta extremadamente complejo de determinar. Podría preguntarse qué es lo humano o quién es el humano de esa afirmación. A su vez, en el caso de que lo humano esté definido por una propiedad particular, habría que establecer cuáles serían las propiedades sustanciales y cuáles las propiedades accidentales. Delimitar este campo clasificatorio de las propiedades, como sabemos, acarreó una serie de dificultades políticas y filosóficas a lo largo de nuestra historia que desembocaron en procesos de exclusión y exterminio.

Por otro lado, el imperativo universal de la ley ha sido duramente cuestionado en los últimos años por el psicoanálisis, la lingüística, la antropología y la filosofía. Estas disciplinas han mostrado que el sujeto no puede ser concebido con independencia de la historia y las configuraciones sociales de pertenencia. En este sentido, la ley es concebida como una construcción histórica y social determinada que hace imposible pensar, por su propia definición y de lo humano, en la existencia de un imperativo universal.

Para evitar estos problemas sostendremos que lo universal no refiere a una propiedad esencial compartida por todos. Tampoco afirmaremos que lo universal es una ley. Siguiendo a Badiou, consiste en un ofrecimiento incondicionado en el que aparece un elemento creador. Un enunciado universal es, en el interior de una identidad particular, "el anuncio de una nueva posibilidad creadora" (Badiou, 2007: 115). Se trata de una afirmación que si bien nace en el interior de un grupo humano particular, situado histórico y socialmente, está dirigido a todos y a cualquiera. De acuerdo con esto, podemos decir que la afirmación universal irrumpe en el interior de una identidad determinada, pero en el momento mismo de su irrupción trasciende todas las identidades, en la medida que se dirige a toda la humanidad sin condición identitaria alguna.

La idea de igualdad que venimos analizando en este trabajo es universal. Ella surge en el interior de una determinada identidad. Simón Rodríguez era blanco; sin embargo la igualdad que sostiene en palabras y actos no se limita

un determinado grupo identitario particular, sino que atraviesa a los diversos grupos que componen el territorio boliviano y los convoca como iguales. La afirmación "los hombres son iguales" es llevada al extremo porque excede los límites de todo grupo identitario. Contrariamente a lo que pueda parecer, la convocatoria de Rodríguez no tiene intenciones homogeneizadoras. Para él, la igualdad no contiene a los distintos grupos humanos que constituyen la nueva república, sino que los atraviesa. A diferencia de muchos proyectos civilizadores de la época, su objetivo no es el blanqueamiento de los pueblos originarios y de los diversos sujetos devenidos de los distintos cruces culturales. Su propuesta parte de una identidad, se origina en el interior de un grupo identitario particular y específico pero no tiene restricción, se ofrece a todos (Badiou, 2007: 112). El anuncio no implica la pérdida de ninguna de las identidades. Las personas no pierden su vínculo cultural de pertenencia. La universalidad de la igualdad reside en ser una afirmación que, a pesar de mantener las identidades, no poseía condición identitaria alguna (Badiou, 2007: 113). Ella propone a los hombres de la nueva república una forma de relacionarse inédita hasta ese momento en América. El anuncio de la igualdad de los hombres crea la posibilidad de una experiencia política fuera del marco de las clasificaciones y categorías tradicionales de castas y cuerpos imperantes hasta ese momento en toda la América española.

La segunda característica que nos interesa señalar se relaciona con la transtemporalidad. Si bien una idea surge en el interior de una identidad, en un lugar y tiempo determinados, la misma puede ser utilizada en cualquier momento de la historia y provocar efectos. Esto significa que una idea, en todo otro segmento temporal, continúa siendo una ruptura excepcional. Si bien es producida en un tiempo empírico mensurable e inscripta en una lengua particular, la misma puede ser rescatada del olvido y asumida por cualquier persona en cualquier momento (Badiou, 2008: 51). Aunque sus efectos se encuentren suspendidos, siempre existe la posibilidad de que los mismos sean reactivados en otro tiempo y lugar por un nuevo sujeto.

Badiou refiere al caso histórico de Espartaco. En el año 73 a.n.e., un grupo de esclavos decidió reclamar su libertad y afirmó la posibilidad de decidir por cuenta propia volver a sus tierras de origen. Para este grupo de hombres libres la capacidad de decidir su futuro en las mismas condiciones que cualquier otro hombre supuso la acción de un principio igualitario que generó efectos en el mundo que irrumpió mientras existieron hombres que se animaron a sostenerlo. En esta misma línea, la gloriosa revolución de Haití puede leerse como una reactivación del principio igualitario silenciado por Craso y Pompeyo en nombre de Roma. Este grupo de esclavos que llevó adelante una de las revoluciones más radicales de la modernidad reactivó la máxima igualitaria, en la medida que afirmó sin distinción alguna la ciudadanía de todos sus habitantes. El artículo 14 de la constitución de 1805 es un claro ejemplo de esto. Allí la carta magna sostiene que todos los

ciudadanos haitianos serían nominados con el nombre genérico de "negros". Es decir, todos, sin distinción alguna, fueron incluidos dentro del colectivo negro como sinónimo de ciudadano. Contrariamente a lo que pueda parecer, esta afirmación es sumamente inclusiva si tomamos en cuenta la teoría del color, que sostiene que el negro es la ausencia de color. Estos hombres, que subvirtieron el orden y la realidad de una de las colonias más ricas del Caribe, definieron la ciudadanía en relación a un concepto que niega el color como una de sus condiciones de posibilidad. En otras palabras, el color no era algo que decidiera la ciudadanía y los derechos de una persona. En este sentido, el artículo mencionado es una expresión histórica que retoma del pasado la afirmación: "los hombres son iguales".

Afirmar la "igualdad" hoy en día nos pone en contacto directo con los efectos de cuál es su nombre. Nos permite rescatar del olvido la verdad "los hombres son iguales" e inscribirnos en su huella a través de la reactivación de su nominación. De esta manera, a lo largo de la historia, la idea de igualdad y los efectos que ella genera pueden ser afirmados en distintos momentos y lugares por cualquiera. Tal es el caso de Emiliano Zapata en México, los Solano López en el Paraguay, los anarquistas de la Patagonia, los movimientos insurgentes de los pueblos originarios de Chiapas y los Sin Tierra, entre otros tantos. Sostener hoy esta idea es asumir la igualdad como una condición de posibilidad de la misma; afirmar la igualdad como axioma y no como programa. Sostener la igualdad como un principio de acción y ver las consecuencias que se desprenden de esa afirmación.

Para terminar con nuestro análisis, nos detendremos en un punto crucial de esta construcción conceptual. Nos referimos a la inmanencia como rasgo constitutivo de la idea. A diferencia de la gran mayoría de la tradición filosófica occidental, pensamos que el concepto de idea que aquí presentamos no debe entenderse como una entidad trascendente fuera de este mundo. Tampoco es una construcción lógica derivada. La idea, como hemos dicho, aparece en el interior de una identidad, en un tiempo y espacio determinados. Surge al interior de un relato histórico tras la aparición de un fenómeno que interrumpe la continuidad de un estado de cosas dado, lo altera y finalmente lo transforma. De acuerdo con esta posición, toda reactivación de una idea, se realiza siempre con los elementos del mundo en el que ella irrumpe.

La idea de igualdad que sostiene Rodríguez a lo largo de toda su vida es una construcción conceptual universal, eterna e inmanente. Decimos que es universal en la medida que se ofrece a todos y a cualquiera. Eterna, porque las consecuencias que se derivan de su afirmación pueden ser retomadas en cualquier otro momento histórico por un nuevo sujeto que decida afirmarla. E inmanente, porque su construcción se realiza siempre en el interior de una identidad determinada y con los elementos propios del mundo en el que ella aparece.

Conclusiones

A lo largo de nuestro trabajo hemos intentado dar una respuesta al interrogante sobre la identidad de este maestro americano que, lejos de su tierra natal, decidió sostener que los hombres son iguales, independientemente del parecer general. Quién fue este hombre que frente a las desigualdades más extremas, naturalizadas por años de administración colonial afirmó que lo natural es la igualdad. Cómo definir a un personaje que sostuvo que la igualdad era la situación normal frente a la evidencia material de la desigualdad. Para él la igualdad fue el concepto en función del cual estructuró su pensamiento y sus actos. Invirtió los términos de las supuestas lógicas igualitarias de la época que partían de la desigualdad para arribar en algún futuro imaginario a ciertas instancias de igualdad. Opuso a la igualdad entendida como un programa social inacabado e inacabable, la igualdad como axioma. "Escuela para todos porque todos son ciudadanos", es un enunciado universal que debe ser leído en la radicalidad misma de su potencia. Esta proposición universal no es otra cosa que la afirmación contundente del derecho absoluto de la igualdad. Este hombre que sostuvo con su cuerpo las consecuencias de sus decisiones, que enfrentó y denunció a todos aquellos que utilizaron la revolución y la emancipación americana para satisfacer sus propios intereses económicos. Este hombre que, a lo largo de sus textos, advirtió incansablemente sobre los peligros que amenazaban a la república. Este hombre que señaló con dolor e indignación la codicia de los políticos que se alzaron con el poder tras la guerra contra el imperio español. Este hombre que requirió la imperiosa necesidad de no imitar servilmente a las grandes potencias extranjeras y nos convocó a inventar nuestro propio presente. Este hombre que defendió a sus compañeros de armas y pensamiento, en los momentos de derrota y olvido, aún a costa de ser despreciado, ignorado y olvidado, puede ser descripto de muchas maneras.

Dromómano, maestro de Bolívar, Rousseau tropical, loco, precursor de la escuela activa, genio irreverente, pedagogo son tan sólo algunos de los numerosos nombres que le han adjudicado. Todos ellos describen algún aspecto de su vida y su pensamiento. Sin embargo, ninguno logra definirlo, precisamente porque cada una de estas caracterizaciones solo refiere a aspectos triviales de lo que realmente fue. Para nosotros poco importa cuándo y qué tipo de influencias Rodríguez ejerció sobre Bolívar. De hecho, ante la pregunta de un viajero acerca de si había sido el maestro del Libertador, Rodríguez contestó: "entre otras cosas". Mucho menos resulta de importancia para nosotros saber si Rodríguez se ajusta o no al calificativo de Rousseau del trópico. En qué nos transforma la existencia saber si efectivamente su formación teórica se debe al ginebrino, a la ilustración española o al humanismo español. En todo caso establecer correctamente su filiación intelectual implicaría un trabajo de erudición académica.

De entre todas las definiciones que hemos escrito, decidimos explorar otra que destaca la forma en la que el maestro se incorpora subjetivamente a un cuerpo colectivo en pos de un proceso de emancipación. Una forma que apela a su pensamiento y decisión en torno a un hecho que transformó la realidad de su época y cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse. En este sentido pensamos que don Simón Rodríguez fue el militante de una de las ideas que, necesariamente, cualquier proceso de emancipación colectiva debe encarnar. Él fue simplemente un militante más de la idea de igualdad. Rodríguez fue uno de los millones y millones de hombres y mujeres que, en diferentes momentos y territorios, orientaron su vida de acuerdo a esta idea y materializaron su inscripción en la historia.

Referencias

Álvarez Freites, Mercedes, 1960. *Simón Rodríguez tal cual fue. Vigencia perenne de su magisterio.* Caracas: Ediciones del Cuatricentenario de Caracas.

Andre, Marius, 1924. *Bolívar y la Democracia.* Barcelona: Editorial Araluce.

Badiou, Alain, 2010. "La idea del comunismo", en Hounie, Analía (comp.), *Sobre la idea del comunismo.* Buenos Aires: Paidós.

-----, 2007. "Universalismo, diferencia e igualdad", en *Acontecimiento,* Año XVII, Nº 33-34.

Carozzi, Silvana, 2011. *Las filosofías de la revolución. Mariano Moreno y los jacobinos rioplatenses en la prensa de mayo: 1810 – 1815.* Buenos Aires: Prometeo.

Demélas, Marie-Danielle, 2003. *La invención política. Bolivia, Ecuador, Perú en el siglo XIX.* Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos – Instituto de Estudios Peruanos.

Donghi, Tulio, 2008. *Historia contemporánea de América Latina.* Madrid-Buenos Aires: Alianza.

Mancini, Jules, 1914. *Bolívar y la Emancipación de las Colonias Españolas desde los orígenes hasta 1815.* París: C. Bouret.

Ciriza, Alejandra y Fernández, Estela, 2000. "Simón Rodríguez: Emancipación Mental y Redefinición del Papel del Estado en el Espacio Público", en *Revista de Pedagogía,* vol. XXI, Nº 60, Caracas.

-----, 1993. "El dispositivo discursivo del socialismo utópico. Los escritos de simón Rodríguez", en *Revista de Filosofía,* Nº 18. Maracaibo: Universidad de Zulia.

-----, 1992. "Simón Rodríguez. Una formulación original de la dicotomía civilización - barbarie", en *Nuestra Historia; Revista Historiográfica,* Nº 2, Caracas, enero-junio.

Cova, Jesús Antonio, 1947. *Don Simón Rodríguez, Maestro y Filósofo Revolucionario. Primer Socialista Americano.* Buenos Aires: Editorial Venezuela.

Garrido, Margarita, 2007. "Libres de todos los colores en Nueva Granada: Identidad y obediencia antes de la Independencia", en Aljivín de Losada, Cristóbal; Jacobsen, Nils (eds.), *Cultura política en los andes (1750 - 1950).* Lima: IFEA – UNMSM.

Gonazlbo Aizpurú, Pilar, 2005. *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana.* México: Colegio de México.

Guerra, Francisco Xavier, 1999. “El soberano y su reino. Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina”, en Sábato, Hilda (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina.* México: FCE – Colegio de México.

Guevara, Arturo, 1954. *Espejo de Justicia.* Caracas: Ediciones del Consejo Rector de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

O’ Phelan Godoy, Scarlett, 2005. “La construcción del miedo a la plebe en el siglo XVIII a través de las rebeliones sociales”, en Rosas Lauro, Claudia (editora), *El miedo en el Perú. Siglos XVI –XX.* Lima: SIDEA – Pontificia Universidad Católica del Perú.

Orgambide, Pedro, 2002. *El Maestro de Bolívar. Simón Rodríguez, el Utopista.* Buenos Aires: Sudamericana.

Rawicz, Daniela, 2003. *Ensayo e Identidad cultural en el siglo XIX latinoamericano. Simón Rodríguez y Domingo F. Sarmiento.* México: Universidad de la Ciudad de México.

Rodríguez, Simón, 1999. *Obras Completas,* vols. I y II. Caracas: Presidencia de la República.

Rumazo González, Alfonso, 1980. *Ideario de Simón Rodríguez.* Caracas: Centauro.

-----, 1976. *Simón Rodríguez: maestro de América.* Caracas: Universidad Simón Rodríguez.

Capítulo 4

La concepción de conocimiento en el pensamiento de Simón Rodríguez, "El Maestro de Nuestra América"

Diana María López Cardona

El Curso natural de las cosas es un torrente
Que arrastra con lo que encuentra
Y vuelca lo que se le opone.
Esta fuerza es la que hace las revoluciones:
Los hombres que figuran en ellas
Son instrumentos de la necesidad.
Son ACTORES, no AUTORES.
Abramos la historia; y por lo que aún no
Esté escrito, lea cada uno en su memoria.

Simón Rodríguez

Actualidad y vigencia de su pensamiento

América es joven aún. A pesar del ritmo acelerado en el que el mundo la ha obligado a vivir. A pesar de las muchas confrontaciones que ha asumido por ser tierra rica y gente en sintonía con la naturaleza.

Europa al comienzo y América del Norte, después, han hecho de la nuestra, nuestra América, el lugar de las desigualdades y la pobreza. Desde la atroz llegada de los europeos en el siglo XV, hemos buscado las mil y una formas de ser nosotros mismos: mestizos, mulatos, zambos, afrodescendientes obligados a establecerse en estas tierras, hijos de inmigrantes de toda Europa. Con esta diversidad intentamos reconocer lo propio entre lo que se nos ha quitado y lo que se nos ha impuesto, o tal vez en la mezcla infinita de las dos cosas.

Poco más de tres centurias después del genocidio, comenzó la tan anhelada búsqueda de la independencia. Confrontaciones armadas sin precedentes se dieron en nuestro territorio, alentadas por el pensamiento rebelde de hombres universales como Bolívar, San Martín, Miranda, Sucre, Belgrano,

Manuel Rodríguez… También comenzó la batalla ideológica que llevó a algunos hombres y mujeres originarios a apoyar el régimen colonial, a pesar que pueblos enteros y comunidades afro conformaron el ejército libertador.

Sucedieron muchas cosas que no se conocen (que nos fueron ocultadas) en el contexto de las guerras de independencia y sus posteriores desenlaces –aunque realmente nunca hubo un final definitivo–. Es notoria la gran ignorancia que tenemos los habitantes de América en relación con los sucesos de la revolución y mucho más sobre las disputas de ideas que se dieron hasta fines del siglo XIX. Esa intensa lucha por la independencia de nuestro territorio ha sido un gran vacío en nuestra memoria colectiva. Sólo conocemos nombres o fechas que más allá del dato curioso no nos dicen nada. Y no porque sean intrascendentes o poco importantes, o porque no signifiquen nada en la época actual; sino porque la dominación cultural foránea nos sigue ocultando la fuerza de un pueblo con intensas energías depositadas en la conquista de su independencia.

La América actual se ve "tranquila" y "próspera", salvo por las batallas que aún se libran en algunos escenarios, algunas similares, otras no tanto. Pero lo cierto es que más allá de esa sensación, continúan los conflictos, aumenta la desigualdad, se deslegitiman los procesos sociales que no coinciden con los intereses extranjeros y se hacen cada vez más vigentes las consideraciones que a propósito hiciera el ilustre Maestro Rodríguez:

> No olviden los Republicanos que las Revoluciones son efectos de las circunstancias, no de proyectos; (…) El Estado de la América no es el de la independencia, sino el de una suspensión de armas (se ha dicho) (Rodríguez, 1990: 19).

Es cierto que la búsqueda central en la época de la primera independencia era por la libertad y contra la dominación directa de Europa sobre el territorio y la población; sin embargo, esa libertad no se logró al final de las batallas. Algunos dirán que sí, parcialmente; pero las condiciones de pobreza, desigualdad civil e ignorancia han permanecido en el tiempo, y luego de la revolución, en el proceso de consolidación de las repúblicas, la colonización vino vestida de multinacionales y préstamos que hipotecaron las economías de las naciones, apropiándose de sus riquezas.

Y aun más fuerte es la dominación ideológica que hoy tiene a todos los latinos sumergidos en preocupaciones como la de "la seguridad", aprovechándose de nuevo de la sensación de miedo que produce decir todos los días que estamos en peligro. Bien dice Rodríguez que "EL MIEDO hace al gobierno TIRÁNICO" (Rodríguez, 2001. T.II: 174).

La colonización se mantiene y es tan fuerte la dominación ideológica que se alucina con cosas que se considera están en la realidad porque lo dicen

los medios de comunicación. Los procesos formativos de los sujetos son múltiples. Ya no sólo interviene la familia y la escuela: también toda clase de medios, muchos de ellos llenos de contenidos que invitan al consumo y al deseo de una vida fútil y frívola. Donde la mediación de los sujetos sobre la información que se recibe se convierte en un ejercicio difícil y en muchas ocasiones acrítico. Se reconoce la ignorancia sobre la realidad cuando se repite sin mediar reflexión alguna. Rodríguez diría al respecto que la educación no es para formar "cotorras", repetidores de ideas foráneas, sino para formar ciudadanos que piensen: "Mandar recitar, de memoria, lo que NO SE ENTIENDE, es hacer PAPAGALLOS, para que… por la VIDA! … sean CHARLATANES" (Rodríguez, 2001. T.II: 25).

Ignorante no es el que no sabe nada, sino el que repite lo que le dicen sin ningún proceso de reflexión propia o en contraste con otras opiniones o argumentos. Ésta es la versión contemporánea de ignorancia, no tan distante de otras formas de ignorancia que se han hecho presentes en la historia y han dominado el espectro de las opiniones más generales. Para Rodríguez hay algo peor que la esclavitud física y es la privación a partir de la intensa búsqueda por suplir los deseos y el abuso de la libertad: "Los Estúpidos son hijos del rigor; pero no se entiendan por RIGOR los AZOTES, sino por la privación de la Libertad de que se abusa, i de las satisfacciones que se desean" (Rodríguez, 2001. T.II: 9). Se está entonces privado de las condiciones para el ejercicio de la libertad, el amor propio y la ciudadanía. Los sujetos continúan en estado de sometimiento.

No nos independizamos del todo. No ha cesado la dominación y todavía no se reconoce como una necesidad la liberación de todas las formas de opresión, algunas se justifican o se añoran. Por suerte en la última década ha resurgido un espíritu liberador, fuente de nuevas ideas y convicciones en nuestro continente que ha dado respiro a la idea, ya bastante anclada, de que no existe otra manera de reconocernos. Está resurgiendo la esperanza de luchar unidos en favor de una real independencia.

Es imprescindible trabajar en pro de la emancipación a partir de la convicción que es posible pensar y actuar hacia la consolidación de la Patria Grande. Es necesario ahondar en los cambios que se vienen haciendo en algunas esquinas del continente y continuar en la búsqueda de herramientas para dicha transformación; estas herramientas pueden ser variadas y de distinto origen. Nosotros elegimos buscarlas en el pensamiento propio, en el de nuestros pensadores, por eso hemos comenzado por escudriñar en la inmensa obra del maestro en la que hemos encontrado luces multicolores que hoy iluminan nuestro camino. Pero no lo hemos hecho desde el solipsismo y la academia: lo venimos recreando desde la conversación afable, desde la reflexión colectiva; ese es el camino que, consideramos, comienza a dar sus frutos.

Leer a Rodríguez es como encontrarse con ideas filosóficas y pedagógicas que atraviesan el tiempo y se hacen cada vez más necesarias. Es tan profunda su propuesta que sigue vigente e incluso llega a ser más contemporánea que muchas disertaciones actuales, característica de un pensamiento que rebasa los límites del pasado. Sea pues Rodríguez el pensador que nos llame desde la historia y nos invite a pensar y a trastocar esta realidad para buscar caminos mejores por donde transitar juntos hacia la transformación. Este es un diálogo contemporáneo con las ideas más contemporáneas del pensador, del maestro. Porque todo es posible, liberarnos y ser nosotros mismos también es posible.

Cómo define Rodríguez el conocimiento

En cada trazo de la obra de Rodríguez se evidencia el trabajo por construir sus propias reflexiones, un pensamiento propio, latinoamericano, desligado de las ideas de la época en Europa. Es un pensador auténtico, que elaboró reflexiones y propuestas atendiendo a sus preocupaciones por la construcción de la República en América, por las necesidades y posibilidades de un continente que se debate entre lo nuevo y lo viejo. En tal sentido, es importante el ejercicio de rastrear el pensamiento *propio,* estudiar la influencia que tuvo éste sobre el espíritu intelectual de la época y los aportes desarrollados por él al gran movimiento intelectual en Latinoamérica y otras latitudes.

La inmensidad y densidad de la obra de Simón Rodríguez son una puerta abierta que permite construir variadas investigaciones y disertaciones.

La intención de este análisis es poner en evidencia la particularidad del pensamiento de Rodríguez en relación con el conocimiento. Se trata de una búsqueda epistemológica que pretende visualizar el caudal auténtico del autor para no encasillarlo en tendencias y enfoques.

Simón Rodríguez es un hombre que reflexiona desde la acción. Su convicción de transformación a partir de la construcción de la Escuela de primeras letras que potencie una educación para todos/as en la perspectiva de fortalecer los pueblos para convertirse en naciones hace de él un filósofo/pedagogo multifacético en las dimensiones espacio temporales que lo ubican como alguien que hizo época. Como todo pensador, es hijo de su tiempo, legado de una tradición en el pensamiento clásico, versado y elocuente con las ideas que cobraban fuerza en su momento, pero también un pensador que re-significa los conceptos y les da un nuevo sentido, uno más pertinente al contexto de la América; de una indiscutible particularidad, ingenio afortunado y libre de los prejuicios de su época. Un hombre con el carácter y la fuerza suficientes para atreverse a decir lo que pensaba, sin el menor temor a la censura y con la seguridad de que sus pensamientos, dibujados en sentencias ingeniosas, eran tan auténticos como debía ser la América soñada por la independencia.

> Su obra es "una verdadera constelación de conceptos, de un filósofo dialéctico", dice Juan David García Bacca. Y no se forja ditirambo, sino que se imparte justicia entera, al llamarle el más original, el más severamente lógico, el más sobreabundante en ideas y el más intuitivo, en la América del siglo XIX (Rumazo, 1980: 8).

Esas ideas, razonamientos y deducciones lógicas son los insumos más preciados de su legado epistemológico, en donde se navegará a la luz de algunas categorías consideradas imprescindibles para su elaboración de conocimiento.

Categorías epistemológicas en el pensamiento de Rodríguez

Simón Rodríguez es escritor en permanente ejercicio de simultaneidad.
En cada una de sus obras trata de decirlo todo a la vez;
Pero sin caos, con el ordenamiento lógico del océano:
Olas; cada una distinta; muchas olas en actividad; luz y voz incesantes;
Sustentación en una inmensa masa líquida pensante.
Para verlo y comprenderlo, hay que dividir sus ideas en temas,
En capítulo para cada tema.
¡La única posibilidad de captación integral del pensador!

Alfonso Rumazo G.

Si bien la Teoría del Conocimiento podría indicarnos un análisis a propósito de cuál es el marco epistemológico del pensamiento Robinsoniano, es posible que no le hiciera justicia y además correría el peligro de verse encasillado en alguna escuela ya suficientemente descrita. Se escogieron entonces las categorías de análisis que fueron surgiendo de la lectura de la obra del caraqueño y que, a juicio de quien escribe, pueden dar pautas a propósito de su concepción de conocimiento:

- La idea de *saber* en confrontación con la de *ignorancia*
- La noción de *conocimiento* y su relación con la de *razón*
- La relación sujeto/objeto: entre la teoría y la experiencia
- El *telos,* la *finalidad* del conocimiento ético/político: *los pueblos erigidos en naciones – el ciudadano en la República.*

El saber contra la ignorancia

En la obra de Rodríguez, se encuentran referencias reiteradas sobre la necesidad que tiene la América de salir de su ignorancia, en especial, de lograr en estas tierras una educación para todos sus pobladores. Para Rodríguez, el problema de la ignorancia está relacionado con la falta de ciudadanos para la república: mantener al pueblo en la ignorancia es mantener el orden establecido por la colonia, por eso es necesario que, para que haya república,

haya ciudadanos, y la ciudadanía se adquiere en el momento en que se tiene la suficiente capacidad de decidir sobre lo que es bueno para todos. En ese sentido, salir de la ignorancia es salir de una vida de esclavitud y de sombras: "(…) Si la ignorancia reduce al hombre á la esclavitud, instruyéndole el esclavo será libre" (Rodríguez, 2008: 23).

La ignorancia es un mal que aqueja principalmente a quienes han sido esclavizados. Por eso es de gran importancia, en el proyecto republicano, educar para sacar al pueblo de la ignorancia: "El hombre no es Ignorante, porque es POBRE, sino al CONTRARIO" (Rodríguez, 2001: 30). Rodríguez identifica la pobreza como ausencia de saber social, que para él significa la peor de las ignorancias. No es la ausencia de información, sino de formación para vivir en sociedad lo que hace al hombre pobre. Lo que significa que hay en la sabiduría una riqueza que no tiene que ver con los bienes materiales, sino con la constitución de ciudadanos que puedan defender y sostener la república. Porque a un pueblo ignorante no le queda más que obedecer y ser esclavo.

Para que salga de la ignorancia, el pueblo debe ser educado, porque esto no sólo le permite ser libre sino librarse de los males: "El instruirse es siempre útil; porque la ignorancia es la causa de todos los males que el hombre se hace, y hace a otros" (Rodríguez, 1990: 32). Es decir: la ignorancia tiene una carga ética que estaría relacionada con la ausencia de virtud: si la ignorancia es causa de todos los males, entonces en la ignorancia hay una ausencia de bien. No en el sentido de lo bueno, sino del bien como finalidad, como lo deseable, en ese sentido: "La Ignorancia produce las disputas y la malicia las eterniza" (Rodríguez, 1990: XXXIII). Es preciso salir de la ignorancia para acceder al bien, que en la propuesta de Rodríguez se relaciona con la vida en la república, con el ser ciudadano y asumir una vida entre iguales, lo que implica la construcción de una educación para todos orientada a esa búsqueda de la ciudadanía y el bien colectivo, un saber que se adquiere a través de la escuela pública.

> El objeto del autor, tratando de las Sociedades
> Americanas, es la
> EDUCACIÓN POPULAR
> Y por
> POPULAR… entiende… JENERAL (Rodríguez, 2001. T.II: 104).

La sabiduría, entendida por Rodríguez como saber social, se alcanza a través de la educación popular que, en palabras del maestro, es una educación para todos. Dicha sabiduría se va construyendo a partir de la educación de las primeras letras dado que es necesario formar a las personas desde pequeños. En eso centra toda su atención y por ello manifiesta en sus documentos la importancia de que el niño vaya a la escuela desde que aprende a caminar, y cuando sea joven siga en instrucción, no sólo en los conocimientos generales de

la lengua, la aritmética y demás ciencias, sino que también se forme en y para el trabajo, a partir de talleres que la propia escuela debe tener para la enseñanza de los elementos fundamentales de un arte. "Los niños se habían de acoger en *casas cómodas y aseadas,* con piezas destinadas á talleres, y éstos surtidos de todos los instrumentos, y dirigidos por buenos maestros" (Rodríguez, 2008: 26).

Pero además el conocimiento, tanto teórico como práctico, le permitía al estudiante, no sólo adquirir habilidades y destrezas, sino, además, crear. En ese sentido, el saber está anclado en la imaginación; no es posible para Rodríguez un saber instalado en la memorización o repetición de lo que se aprende. No es de memoria como se hacen sabios. No es –haciendo una crítica al modelo lancasteriano– "dibujando garabatos en la arena" y "repitiendo como papagayos" que se forma el ciudadano de la República. Es necesario que aprenda a reflexionar y a pensar por sí mismo, haciendo un eco a la concepción de autonomía de la Ilustración, pero en especial recordando que un pueblo que es instruido no se deja engañar y tiene la potestad para elegir un gobierno acorde a sus necesidades y sentires.

> ¿Qué saben y qué tienen los jóvenes americanos?
> Sabrán muchas cosas; pero no *vivir en República.*
> (…) Saber sus obligaciones sociales es el primer deber de un Republicano (Rodríguez, 1990: 33).

Y para acceder al saber se hace necesaria ¡*mucha filosofía*!, dirá con ahínco el maestro Robinson, al referirse a una educación que proporcione a los chicos/as la posibilidad de ser *preguntones,* ya que la educación que buscaban implementar seguía siendo colonial y sin la menor pretensión de cuestionar al pueblo o de permitirse cuestionar:

> Con el mayor descaro se habla ya, en nuestras tertulias, de la llegada de una colonia de Maestros, con un cargamento de Catecismos sacados de la Enciclopedia por una sociedad de jentes de letras en Francia, i por hombres aprendidos en Inglaterra. El fin es, no solo desterrar el castellano, sino quitar a los niños hasta las ganas de preguntar por qué piden pan. Todo ha de ser puro, matemáticas puras, gramáticas puras, mitología pura (Rodríguez, 1990: 34).

El cuestionamiento manifiesta una preocupación por la ausencia de la curiosidad, la indagación, la pregunta. En ese sentido, entiende la filosofía como la práctica de filosofar y el saber como una curiosidad permanente por indagar en las cosas, por preguntarse e imaginar para recrear: principio fundamental del filosofar. Este saber en Rodríguez no tiene que ver con la acumulación de información sino con una curiosidad que se desarrolla en la escuela por hacer preguntas, a modo de mediación, para conocer cómo, dónde y por qué funcionan las cosas y las relaciones entre ellas.

> La curiosidad es el motor del *saber,* y cada conocimiento un móvil para llevar a otro conocimiento… *Adelanta* el que yerra buscando la verdad…; se *atrasa* el que le gusta de añadir errores a errores; es disculpable el que cae en los segundos, trabajando por salir de los primeros – no lo es el que, por amor a la ignorancia, trabaja en engañarse (Rodríguez, 2001. T.II: 118-119).

Desarrollo de la curiosidad y no repetición de cosas que le son ajenas es el principio de un conocimiento situado en la vida de los americanos, sin desconocer el pasado, la historia, pero sí con la necesidad de saber a partir de lo propio. De ahí la importancia del saber como experiencia de la curiosidad, para salir de la ignorancia y crecer como ciudadanos de las nuevas repúblicas.

Conocimiento y razón

El conocimiento en Rodríguez es una producción en el reconocimiento de lo pasado y lo nuevo, con una reflexión profunda sobre lo que puede ser útil en su momento y a su vez con la responsabilidad de constituir sujetos para las futuras repúblicas. Está dado a partir del *Raciocinar* como un ejercicio de cadena de razones a partir de preguntas que obligan a hacer uso de la *Razón* como facultad de saber. En este apartado hace explícitas las dos concepciones:

> Si en la Primera Escuela
> se enseñara a Raciocinar
> habría menos EMBROLLONES en la Sociedad. Empachados de Silojismos, salen los Jóvenes de los Colejios, a VOMITAR Paralojismos, por las Tertulias (Rodríguez, 2001. T.II: 26).

> OBEDECER CIEGAMENTE, es el principio que gobierna.
> Por eso hay tantos Esclavos – i por eso es Amo el primero que quiere serlo.
> Enseñen los niños a ser PREGUNTONES!
> Para que, pidiendo el POR QUÉ, de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer… a la RAZÓN! No a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS
> Ni a la COSTUMBRE, como los ESTUPIDOS.
> (Rodríguez, 2001. T.II: 27)

En este doble ejercicio de raciocinar y hacer uso de la razón, el conocimiento ha de ser original, no una copia de lo que ha sido, no la repetición de palabras muertas, sino una producción auténtica a partir de lo propio. Así, el conocimiento tiene que ver con la imaginación, no solamente con la razón instrumental, es decir, requiere de un tipo de razón que sirva para la creación y no para la reproducción.

La Razón a la que acude Rodríguez es la capacidad reflexiva/creadora que todos los humanos compartimos, sin distinción de condición social o grupo étnico. Es por esto que el desarrollo de esa capacidad racional debe darse en los pueblos a partir de la educación popular: "EL HIPOMOCLIO…[3] está en las PRIMERAS INSTRUCCIONES: de ESTAS nacen los ÚNICOS BIENES que la Razón permite desear" (Rodríguez, 2001. T.II: 13). Capaz de desarrollar en el sujeto las condiciones para ser ciudadano.

Si el sujeto, a partir de hacer uso de su capacidad racional, conoce los argumentos, da cuenta de ellos, y a su vez los exige a los otros, logrará reconocer qué puede aceptar y qué no. Entonces se hace libre, ya que tiene mayores elementos para tomar decisiones y estar en mejor condición de gobernar su vida y la de los demás si es necesario.

> Si halla fundadas
> En
> RAZONES!
> Las Ideas que se han formado, no tema dar sus órdenes
> (Rodríguez, 2001. T.II: 31).

Porque el conocimiento también está relacionado con formas de la razón que permiten distinguir, clasificar, seleccionar, analizar y transformar. La razón, en ese contexto, no es una operación de lógica simple o algorítmica que presente al sujeto sólo formas con respuestas mecánicas; ésa es una manera de deformación de la razón en tanto que se utiliza o instrumentaliza para el beneficio particular o para la negación de otras formas de racionalidad más complejas. A propósito Rodríguez insiste en que a la razón se la tergiversa:

> No hay cosa que padezca más en el mundo que la Razón; todos la imploran y por una vez que la consultan, la violentan mil; la llaman, la hacen hablar y la despiden tratándola unas veces de loca, porque TODOS dicen lo contrario, y otras de atrevida, porque el Personaje o tal Autor es de distinto parecer (Rodríguez, 1990: XXXIII).

A la razón se le muestra como lo que no es, o se le confunde con la opinión; por esto Rodríguez ubica claramente al conocimiento del lado de una razón creadora, reflexiva y no de la mera opinión, como se define de manera clásica. La opinión es eso, un *parecer,* no una elaboración compleja, profunda de las cosas:

---

(3) Punto de apoyo.

> La pobre RAZON se oye invocar sin haber concurrido, y padece inocentemente, sin poder defenderse. Su nombre resuena en las asambleas envuelto en *Opiniones* y en *Pareceres* y con dolor se oye despreciar. "Esta es mi *razón*"… dice uno, (como si la razón pudiera ser suya). "No me venga Ud. Con *razones*", dice otro (como si las razones pudieran ser *disparates*). La opinión no es sino un *parecer envejecido;* pero nunca la opinión envejecida podrá llamarse *razón.* En dos días pasa un parecer al grado de *opinión;* ésta, ni con mil años de servicio asciende. (Rodríguez, 1990: XXXVIII)

Es así como Rodríguez reconoce la necesidad de diferenciar la opinión *(doxa)* del conocimiento *(episteme),* porque para la opinión basta cualquier nivel de información, para el conocimiento se requiere formación, desarrollo de la creatividad, la imaginación, ser preguntones; es decir, despertar la curiosidad que permite a su vez buscar y producir comprobaciones, pruebas que permiten a los humanos saber, distinguir… "Siempre habrá razón para calificar de terca la opinión que se resiste a admitir prueba… por grande que sea el número de sustentantes, por respetables que sean las personas" (Ibid.).

A propósito, también afirma: "La terquedad pertenece al capricho. La firmeza es propia de la Razón" (Rodríguez, 1990: XXX). La razón permite al humano reconocer las cosas y actuar frente a ellas. Esa es la posibilidad que da el conocimiento, en tanto que la opinión no obedece sino al capricho repentino o fugaz de un momento. Pero hay que precisar que no se trata de eliminar las opiniones, sino de diferenciar la producción de conocimiento de las mismas dado que: "Oponerse, fundado en razones erróneas, es laudable por la intención. Fundar oposiciones en pareceres es impertinencia, si los pareceres son propios; y ridiculez, si son ajenos" (Rodríguez, 1990: 64).

De esta manera, Rodríguez pondrá el acento en una cierta racionalidad que se requiere para el ejercicio ciudadano y ella es la facultad de pensar:

> Quieren gobernarse por la RAZON que es la autoridad de la naturaleza. RAZON es figura abstracta de la FACULTAD DE PENSAR. (Rodríguez, 1990: 65).

Lo que significa que el conocimiento en Rodríguez está ligado a un tipo de racionalidad que permite la formación política y la construcción de la ciudadanía para la república. De una ciudadanía basada en el entendimiento a partir de la construcción racional de los sujetos que habitan las repúblicas.

La relación sujeto/objeto

No existe en Rodríguez una idea estática de conocimiento. Por el contrario, lo que se evidencia es un reconocimiento pleno del sujeto que conoce y se relaciona con los objetos para luego reflexionar sobre los mismos. Son

los sujetos los protagonistas, los objetos se vuelven cognoscibles; por lo tanto, es en los sujetos donde se centra el proceso de observar, reflexionar y meditar, logrando así gobiernos adecuados para la república:

> OBSERVAR,
> es ponerse delante de un Objeto, a examinarlo para CONOCERLO,
> con la intención de guardarlo, o de guardar la Imájen, para sí.
> REFLEXIONAR
> es hacer REFLEJAR la Imájen del Objeto, contra el Objeto, mismo,
> por el sentido que ha recibido la impresión:
> es tratar de grabarse bien la Imájen, para qué no se confunda con otras,
> o se borre.
> MEDITAR
> es ponerse en medio del Objeto, i de la Imájen que ha dejado,
> en el Sentido, para ver si se le asemeja:
> es también, comparar los resultados de DOS o MAS ACCIONES, para
> prever sus consecuencias
>
> El Gobierno… o el que Manda, sea lo que fuere
> Debe
> Abrir los ojos……para……observar
> Fijarlos……...para……reflexionar
> i cerrarlos……para…….Meditar
> (Rodríguez, 2001. T.II: 31).

El sujeto no es un ser fijo, quieto; se transforma en su relación con los objetos y su punto de vista varía de acuerdo a su relación con ellos, incluso se mejora su perspectiva: "Mientras más se varía el punto de vista, mejor idea se forma del objeto" (Rodríguez, 1990: 25).

La educación ha de reconocerse como parte de un proceso de conocimiento donde el sujeto logra pensar sobre los objetos en el transcurso de experiencias con ellos, las ideas y conceptos que se enriquecen en la interacción con el maestro, esto es: parte del proceso de formación en el entramado educativo propuesto para la ciudadanía.

> (…) los Sentimientos se moderan rectificando las Ideas: y como las
> Ideas vienen de las Cosas
> TRATAR CON LAS COSAS
> *es la primera parte de la Educación*
> y TRATAR CON QUIEN LAS TIENE
> *es la segunda* (Rodríguez, 1990: 99).

Dicha conceptualización permite no sólo reconocer los objetos y nombrarlos, sino que emergen elementos para la acción. La relación sujeto/objeto

se manifiesta en Rodríguez como la posibilidad de conocer y re-conocer al objeto a partir de la experiencia del sujeto que paulatinamente adquiere el conocimiento de las cosas, tal como lo asimila a la relación acción/ideas:

> Los Nombres no hacen las Cosas;
> Pero las distinguen:
> Lo mismo son las Acciones con las Ideas (Rodríguez, 1990: 111).

Esta concepción reconoce la distinción entre ideas y acción afirmando que si bien las acciones no hacen las ideas sí las distinguen. En sentido epistemológico estricto esto significa que las acciones permiten hacer a las ideas cognoscibles, a su vez que los nombres hacen cognoscibles a las cosas. Todos los sujetos están dotados de la posibilidad de conocer los objetos a partir de la experiencia, de sus nombres y de las acciones. A propósito Rodríguez dirá:

> Para conocer esto, no basta ser *Ilustrado;*
> Es menester ser SENSATO Y PENSADOR.
> Cualidades que pueden hallarse en un Sujeto
> Pero cuya reunión es rara
> Sólo los hombres dotados de las 3 ven las cosas como son en sí
> y trabajan para hacerlas conocer (Rodríguez, 1990: 112).

El sujeto requerirá ser ilustrado, sensato y pensador para poder conocer las cosas como son en sí y para hacerlas conocer a los demás. Lo que confirma que los sujetos requieren de una racionalidad, un saber y una acción permanente de filosofar, para poder conocer los objetos.

Y estas dotes serán las que permitan a los sujetos ser críticos y prepararse para la república. Son, en palabras de Rodríguez, sus Luces:

> Sometamos el proyecto a la Crítica-
> El Siglo tiene su *enfermedad;* pero también tiene su *Genio:* hay
> *Fuerzas* en el Sujeto, y éstas consisten en sus LUCES (Rodríguez, 1990: 98).

Es importante señalar que, si bien no existe en Rodríguez una idea de intersubjetividad o de teoría crítica donde la relación sujeto/objeto en constante movimiento permita la transformación tanto del sujeto como del objeto, sí se evidencia un matiz crítico en su reflexión, dado que las cualidades que le permiten al sujeto formarse como sujeto para una ciudadanía activa tienen que ver con un proceso racional crítico.

> todo lo bueno que hay en la Sociedad
> que se debe á la crítica
> o mejor dicho
> La Sociedad existe…… por

Criterio es lo mismo que *discernimiento*
Criticar es *juzgar* con rectitud (Rodríguez, 2001. T.II: 140).

Este sujeto capaz de discernir y criticar se hace en sociedad, y adquiere lo que él denominará con autenticidad un sujeto de luces y virtudes, un sujeto que en el conocimiento de las cosas y su reflexión sobre las mismas se hace de Luces y a su vez, ese conocimiento, que no es otro que de tipo social, le hace virtuoso. Es así como el sujeto es entendido como un ser social y el objeto será la sociabilidad:

Sujeto- de las Luces y las Virtudes = *el hombre en sociedad*
Objeto- de la instrucción = La *Sociabilidad* (Rodríguez, 2001. T.II: 103).

En Rodríguez no antecede el conocimiento como idea previa al sujeto que la adquiere, al que le llega la luz como ya instaurada o preexistente, sino que el sujeto se hace moral en el proceso de conocimiento de las cosas de la realidad. En ese sentido, "(…) – La persona moral no existe sin la persona real: - No hay atributo sin sujeto" (Rodríguez, 2001. T.II: 117).

Esto significa que la ciudadanía se produce también a partir del reconocimiento de los sujetos reales, de todos los sujetos sin excepción y no a partir de una consideración abstracta de ciudadano que luego excluya a quienes no coincidan con ella. El sujeto, como el ciudadano, se constituye para la república en el proceso de formación donde va adquiriendo los elementos que le permitan vivir una ciudadanía plena.

Para lograr luces y virtudes se hacen necesarios muchos elementos, entre ellos la palabra, la experiencia y la acción que se traduce a su vez en el trabajo, en una relación transformadora del sujeto a partir de la transformación de los objetos, y que si bien no se evidencia una importancia trascendente en la transformación de las cosas, reconoce en el hacer un ejercicio necesario para el pensamiento, la palabra y la ciudadanía. Este tipo de conocimiento está situado, se reconoce en los objetos su existencia en un espacio-tiempo determinado, por eso es tan importante conocer las cosas y su lugar, se hace preciso para lograr luces y virtudes, para obtener conocimiento y ciudadanía.

La ESCRITURA es tan importante como la PALABRA, i lo es MÁS
Si se atiende a que …
En las LETRAS i en los NÚMEROS, se consignan MUCHOS intereses, para lo FUTURO, como para lo presente (Rodríguez, 2001. T.II: 25-26).

LEER, es la ÚLTIMA PARTE! Del Trabajo, en la Enseñanza de TODO IDIOMA, diga, el que no desfigura sus Pensamientos, LEYENDO, lo que ha trabajado para aprender a LEER con SENTIDO. (…) LEER, es RESUCITAR IDEAS, SEPULTADAS en el PAPEL: "Cada uno para sí, i Dios para TODOS"

La contraria…
"Piense cada uno en TODOS, para qué TODOS piensen en ÉL" (Rodríguez, 2001. T.II: 29).

La importancia de la palabra, el lenguaje, el estudio de las lenguas propias y el significado de las palabras escritas muestran un interés por educar a las nuevas generaciones en su contexto, a partir de lo propio y no tanto a partir del estudio de las lenguas clásicas y de la lectura de clásicos europeos, para proponer el estudio del quechua, el estudio del castellano a partir de su incorporación en la cultura, la escritura libre, no ligada de manera inminente a lecturas de clásicos, sino dando rienda suelta a su imaginación, lo que ubica a Rodríguez por fuera de esa idea clásica del uso de la razón permanente o incluso para la obediencia. Por el contrario, buscando siempre la libertad a partir del quehacer en la escuela y, en particular, a partir del lenguaje que expresa ideas, pensamientos que han sido traducidos en palabras.

De la misma manera que el uso adecuado del lenguaje y la incorporación de la escritura en el proceso de conocimiento, Rodríguez manifiesta su preocupación por una educación que enseñe a trabajar, a cultivar la tierra, a transformar la naturaleza y que a su vez tenga el reconocimiento formador y económico para quienes asisten a la escuela. Insistió en que la escuela debe recrearse a partir de los contextos propios de los niños, a la construcción socio-cultural que le es propia y seguramente allí, el trabajo, las actividades productivas, autogestionarias, que no dependan sino de la comunidad se han de considerar liberadoras y emancipadoras de la sociedad. Esto significa que la experiencia en el quehacer, en el taller, en la actividad diaria, así como el ejercicio de pensamiento, constituye un sujeto dispuesto a asumir las responsabilidades sociales que le han de ser propias. "Para ser Sociable, es menester ser UTIL a sus CONSOCIOS, i para ser UTIL es menester haber aprendido a serlo" (Rodríguez, 2001. T.II: 15).

Ha de asumirse como un sujeto no sólo preparado, con un saber, sino además útil a la sociedad. En ese sentido, el conocimiento no se traduce en un cúmulo de información, sino en una posibilidad para la acción.

Sin la PRÁCTICA, los principios se quedan en TEORIA.
No tomo aquí, ni en ningún caso, TEORÍA como AGÜERO, como lo toman muchos, sino por…CONTEMPLACIÓN ¡sobre una VERDAD CONOCIDA, que es su significado
(Rodríguez, 2001. T.II: 23).

Y a la manera más clásica, advierte la necesidad de la vinculación entre la teoría y la práctica, dando así un reconocimiento a la experiencia, al intercambio permanente entre reflexión y acción. Es por ello que la escuela debe propiciar espacios donde los estudiantes no sólo reconozcan la teoría y

la asuman, sino que además asistan al taller donde la experiencia del trabajo concreto también les proporcione elementos de conocimiento: ejercicio, inspiración y creación. La Experiencia es, pues, la Escuela de los Profetas,

> En Artes y Ciencias,
> Porque cada resultado es una Inspiración.
> Quién no profetiza? (Rodríguez, 1990: 48).
> La *Experiencia* se adquiere a costa de la *Sensibilidad* (…) (Rodríguez, 1990: 77).

Rodríguez reconoce al sujeto en sus múltiples posibilidades de aprendizaje, identificando como proceso vinculante la experiencia directa con los objetos y cuestionando incluso la formación que se hace sólo desde la abstracción, donde se piensa en el sujeto como iluminado suficientemente por las ideas foráneas, lleno de abstracciones que no le alcanzan para reconocer la realidad y mucho menos actuar en ella como el ciudadano que requiere la república.

> Tómese, de paso, por máxima, según este principio,
> Que más aprende un niño, en un rato, labrando
> Un Palito, que en días enteros, conversando
> Con un Maestro que le habla de abstracciones
> Superiores a su experiencia (Rodríguez, 1990: 99).

De modo que si no hay un espacio para la experiencia, un reconocimiento a la labor con los objetos, una dimensión de la práctica que reconoce en ella saber, no es posible hablar de un ciudadano en la república.

La finalidad ético/política

El ciudadano en la república

Rodríguez muestra una confianza plena en que todos los hombres pueden ser educados; en ese sentido, su concepción de igualdad radica en el presupuesto que todos podemos conocer y aprender, ser ciudadanos; por eso concibe la educación popular como educación para todos. "Aun los estúpidos de nacimiento pueden mejorarse por la educación" (Rodríguez, 1990: 18).

Esa idea universal de hombres/humanos es una fuerza que impulsa la propuesta de una educación para todos, y todos incluye a los indios, los negros, las mujeres… Pero la educación para todos además tiene fines universales: formar ciudadanos para las repúblicas nacientes. La América requiere ciudadanos, hombres y mujeres que estén dispuestos a asumir los retos que ha dejado la independencia.

La educación no sólo está relacionada con el profundo humanismo que se expresa en la idea de igualdad; sino además con una concepción ético-política que ubica a todos los habitantes de la tierra como sujetos, ciudadanos –"(…) y Escuela para todos, porque todos son ciudadanos" (Rodríguez, 1990: 34)–. Éstos son tanto los sujetos del conocimiento como los sujetos de la acción, bajo una concepción que fluctúa de una manera particular: es preciso formar para la ciudadanía, pero para hacerlo se tiene que reconocer esa ciudadanía. El conocimiento es un proceso de constitución del sujeto y afirmación a la vez, de la misma manera ha de entenderse la ciudadanía en el marco de los nuevos retos por venir.

Rodríguez hace una reflexión sobre lo popular, sobre la economía y la política para luego hacer una larga referencia al contexto de la época y proponer una liberación de la dependencia que se tiene de Europa, exhortando a la realización de un pensamiento propio: "Dejemos la Francia i veamos la AMÉRICA" (Rodríguez, 1990: 35), invita con fuerza y luego dice que las sociedades tienden a vivir de un modo diferente al que han vivido:

> Quieren vivir sin reyes y sin Congresos, no quieren tener amos ni TUTORES, quieren ser dueños de sus personas, de sus bienes y de su voluntad; sin que por eso se entiendan vivir como ANIMALES FEROCES (que es lo que suponen los defensores del absolutismo manifiesto o paliado). QUIEREN gobernarse por la RAZÓN que es la autoridad de la naturaleza (Rodríguez, 2008: 126-127).

Rodríguez realiza un análisis del contexto de la época en cada escrito elaborado, hace manifiesto de forma clara y firme en el "Extracto Sucinto de mi Obra sobre la Educación Republicana", una propuesta de educación para la construcción de una república. Jamás deja de lado las apreciaciones acerca de las desigualdades sociales que no dejan fomentar una cultura propia y reconoce todo el tiempo las diferencias entre colonos e indios y su derecho a estudiar su lengua y reconocerla como propia, sin negar lo suyo, lo que manifiesta de Rodríguez una abierta defensa de los derechos de los indígenas: "Castellano y Quichua. El primero es de obligación, y el segundo de conveniencia. El latín no se usa sino en la iglesia.- Apréndalo el que quiera ordenarse" (Rodríguez, 1988: 213).

Rodríguez además hace una vehemente crítica al dominio de otros países sobre América, de tal suerte que su posición es claramente independentista y rechaza toda forma colonial de sociedad. Su búsqueda por una educación popular, para todos, muestra que en el fondo de su reflexión y de manera expresa asume una posición política contraria a la que se mantenía establecida a partir de la colonia. Critica además con mucha fuerza que se quiera iniciar la consolidación de las repúblicas manteniendo ideas colonizadoras,

en especial, de que la educación es para los que tienen dinero y pueden pagar educación privada, haciendo una defensa de la educación para todos y con una marcada intensión de formar ciudadanos y no "reproductores" de letras muertas, aprendidas de memoria y sin ningún sentido ni provecho para la vida en la república:

> OBEDECER CIEGAMENTE, es el principio que gobierna.
> Por eso hay tantos Esclavos – i por eso es Amo el primero que quiere serlo
> (Rodríguez, 2001: 26-27).

Aquí se pueden ver elementos importantes del pensamiento en Rodríguez, no sólo porque proponga una nueva forma de gobierno, inste a la industrialización y exija una separación de la dependencia extranjera, sino porque además propone a la educación, y a la enseñanza en particular, como un ejercicio de transformación social.

El ciudadano, como se ha dicho, ha de adquirir sabiduría a partir del conocimiento de lo propio y lo ajeno, a partir de su contexto, de lo que es suyo, en ese sentido, no se considera un nivel superior el conocimiento de lo que le es extraño, a partir de la apropiación repetitiva de elementos foráneos, sino que el saber, común a todos, debe propiciar elementos para la sociabilidad y la construcción de una ciudadanía acorde a los principios de las nuevas repúblicas. Dicho conocimiento está basado en un *sentir* común, en lo que le conviene a todos por encima del deseo individual. "La mayor fatalidad del hombre, *en el estado social,* es no tener, con sus semejantes, un *común sentir* de lo que conviene a todos. La EDUCACIÓN SOCIAL remediará este mal (…)" (Rodríguez, 1990: 107).

El sentimiento está asociado a la racionalidad que comparten las voluntades de los sujetos en sociedad, es al sentimiento colectivo al que debe corresponder el ciudadano desde su sentimiento particular en una suerte de combinación que forma la conciencia colectiva.

> Si de la concordia de sentimientos se forma la conciencia, y de la conformidad de conciencias resulta la unidad de acción-para obtener ésta es menester ocurrir a los sentimientos.
>
> El hombre que piensa, procede en todo según su conciencia, y el que no piensa… imita. No habrá, pues, armonía social, donde no haya principios que reglen la conciencia pública
> (Rodríguez, 1990: 34).

Esta conciencia colectiva permitiría la acción en la vida pública, en la vida política. Es importante resaltar el carácter racional de estos sentimientos sociales que permiten erigir al sujeto en ciudadano. Al respecto, afirma

la relación intrínseca entre el conocimiento racional, los sentimientos y las acciones políticas del sujeto y su ciudadanía:

> Puede-quiero-debo y me conviene
> Y si cada uno puede, quiere y debe a su modo…
> ¿O cree que le conviene?
> Llegado este caso ¿quién hará que las voluntades se pongan de acuerdo?
> ¿Será aquel sentimiento del deber, que coarta las facultades del poder?...
> Este sentimiento nace del conocimiento que cada uno tiene de sus verdaderos intereses;
> Y para adquirir este conocimiento debe haber Escuelas Públicas en las Repúblicas… y Escuela para todos, porque todos son ciudadanos.
> De la combinación de sentimientos forma cada hombre su conciencia, y por ella regla su conducta. En sociedad cada individuo debe considerarse como un sentimiento, y han de combinarse los sentimientos para hacer una conciencia social
> (Rodríguez, 1990: 34).

De tal modo que la ciudadanía no es individual sino colectiva, no en el sentido de la homogenización de la voluntad, sino en una armonización de las voluntades que propenda al bien general. Es por ello que la escuela debe promover el aprendizaje basado en una enseñanza de la sociabilidad, de lo colectivo, de lo público. "En el curso del día tendrá el maestro muchas ocasiones de instruir a los niños en los… PRECEPTOS SOCIALES! Objeto principal de la Escuela" (Rodríguez, 2001: 8). Además porque tiene un precepto ético que subyace a esta formación y es hacer una vida útil y buena, mejor que una vida aislada, individualizada y alejada del conocimiento social: "El objeto de la INSTRUCCIÓN ES LA SOCIABILIDAD i el… de la Sociabilidad es hacer menos penosa la vida" (Rodríguez, 2001: 13).

Es así como el bien común se establece por encima de los bienes particulares, del mismo modo que los conocimientos particulares, que no sirven sino de manera especial a unos pocos, tampoco es lo más deseado. La ciudadanía se funda en preceptos colectivos y en una formación que permita tener ciudadanos y no así o no tanto para producir expertos. No es con especialistas con los que se hacen las repúblicas sino con ciudadanos y ciudadanos son todos los hombres que viven en sociedad:

> ¿Y con quién se harán las Repúblicas?
> ¿¡Con Doctores!? ¿¡Con literatos!? ¿¡Con Escritores…!?
> (…) "aquí se van a hacer Repúblicas con Ciudadanos" (Rodríguez, 1990: 37).

Finalmente la educación en las escuelas está vinculada directamente a la formación de ciudadanos que asuman la responsabilidad de la constitución de las Repúblicas, sin ellos no es posible que *los pueblos se erijan en naciones*.

Para *ser buen Ciudadano,*
Que también es derivado de *Ciudad,* como lo es de *Civilización;* porque se supone, que en CIUDAD, aprenden los hombres a vivir en buena inteligencia.
(Rodríguez, 1990: 89).

Los pueblos erigidos en naciones

En Rodríguez es clara la concepción de lo colectivo como común, lo general como público. De esta manera también se deben establecer los pueblos: como naciones que garantizan el ejercicio pleno de la ciudadanía y su posibilidad está dada mediante la educación. "La instrucción debe ser nacional – no estar a la elección de los discípulos, ni a la de sus padres" (Rodríguez, 2001. T. II: 108). En ese sentido, la escuela y sus maestros tienen una responsabilidad mayor frente a la formación de los estudiantes; aunque aun mayor es la responsabilidad de los gobiernos en garantizar el derecho pleno a educarse, así como a la apertura de escuelas públicas para todos, a la formación de maestros que comprendan el objetivo principal de la educación que es la formación de ciudadanos y el fortalecimiento de lo público.

Asuma el GOBIERNO las funciones
De PADRE COMUN en la educación
JENERALICE la instrucción
Y el arte social progresará, como progresan todas las Artes que se cultivan con esmero (Rodríguez, 2001. T.II: 120).

De ahí se deriva su discusión con los gobiernos, intentando generalizar una propuesta educativa que incida en el pueblo, más allá de enseñar a leer y escribir y de aprender de memoria el catecismo o la historia universal, que permita a los pueblos el reconocimiento pleno de sus posibilidades, de la consolidación de naciones que reivindiquen su lugar en el mundo. *"Si en lugar de perder el tiempo, en discusiones y en proyectos, se tratara de persuadir á la jente ignorante que debe instruirse…"* (Rodríguez, 2001. T.II: 121). Los gobiernos deben reconocer la importancia de la escuela pública para generar procesos civilizatorios, políticos de gran envergadura para superar la colonización.

LOS GOBIERNOS LIBERALES sea cual fuere su denominación deben ver, en la Primera Escuela, el FUNDAMENTO! Del saber i la PALANCA! Del primer jénero con que han de LEVANTAR los PUEBLOS al Grado de CIVILIZACIÓN! Que pide el Siglo (Rodríguez, 2001. T. II: 13).

Debe haber, según Rodríguez, una política pública que fortalezca la enseñanza de las virtudes necesarias para la acción ciudadana y esta debe ser política de los nuevos gobiernos, impulsando la constitución de naciones

fortalecidas por ciudadanos ilustrados que permitan llevar a cabo el sueño de libertad que ha promulgado la independencia del poder colonial.

> JENERALICESE la INSTRUCCIÓN de la INFANCIA i habrá LUCES Y VIRTUDES SOCIALES
> Luces i Virtudes hay…
> Pero…
> Lo que no es JENERAL, no es PUBLICO – i lo que no es PÚBLICO, no es SOCIAL (Rodríguez 2001. T. II: 30).
> (…) La enseñanza debe ser JENERAL i CONSTANTE (Rodríguez, 2001. T.II: 52).

Esta educación pública (y para todos) debe garantizar la formación en varios tipos de conocimientos, pero entre los más importantes Rodríguez destaca:

> Los hombres deben prepararse al goce de la ciudadanía con cuatro especies de conocimientos, por consiguiente han de recibir cuatro especies de instrucción en su primera y segunda edad: Instrucción social, para hacer una nación prudente; corporal, para hacerla fuerte, técnica, para hacerla experta; científica, para hacerla pensadora. Con estos conocimientos prueba el hombre que es animal racional; sin ellos, es un animal, diferente de los demás seres vivientes sólo por la superioridad de su instinto (Rodríguez, 2001. T.II: 129-130).

Y esta formación permite a su vez a los ciudadanos asumir y legitimar una autoridad que es pública también, es decir, que obedece a los intereses de todos sin excepción, que prima sobre el interés particular y que garantiza el sostenimiento de gobiernos que propendan por la defensa y garantía de los derechos públicos, generales, para todos:

> En el sistema Republicano, las costumbres que forman una educación social producen una autoridad pública, no una autoridad personal; una autoridad sostenida por la voluntad de todos, no una voluntad de uno solo, convertida en autoridad (Rodríguez, citado en Rumazo, 1980: 128).

Esta condición favorece y fortalece las Repúblicas de tal manera que aleje las amenazas permanentes de restablecimiento del Coloniaje, tanto en la influencia en los gobernantes como en la mentalidad y las prácticas sociales.

Reflexiones finales

El grupo de investigación de pedagogías de Nuestra América del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini ha tomado como suya la labor de reconocer y visibilizar el pensamiento de Simón Rodríguez, como fundamento ético y político del pensamiento pedagógico nuestroamericano. Evidenciar

los hallazgos, las propuestas y en especial las profundas reflexiones que nos demanda el maestro es quizá el elemento más importante de dicho postulado.

Su intención de formar ciudadanos para las repúblicas está latente en las concepciones democráticas de nuestro tiempo. Pero ¿cuáles serían los aportes de la propuesta de Rodríguez a los nuevos gobiernos que hoy se establecen en nuestras tierras? ¿Cuál es el aporte que nos hace Rodríguez a la formación de docentes y a la formación en el aula?

Estas indagaciones han abierto la posibilidad de abrir caminos de reflexión sobre diversos temas y cuestionamientos, por ejemplo, acerca del papel del lenguaje y la palabra en el proceso de conocimiento, qué importancia tiene en la formación ciudadana, qué implicaciones educativas y pedagógicas tiene asumir una propuesta que recoja algunos de los planteamientos de Rodríguez o qué ha pasado luego de la vinculación de sus postulados en la Ley Orgánica de Educación venezolana.

Sobre otros aspectos es interesante dedicarle una reflexión profunda a la idea del trabajo como parte del proceso de formación de los sujetos en la perspectiva social y política, que sin duda se podría revisar junto a otros pensadores latinoamericanos como José Martí y Paulo Freire o tal vez polemizando con ideas más contemporáneas sobre qué significa formar en el trabajo a diferencia de formar *para* el trabajo, por nombrar una de las múltiples categorías con las que se podrían contrastar sus propuestas.

Algunos de estos cuestionamientos han atravesado estas líneas y seguramente en otros trabajos que han comenzado a surgir, porque tener concepciones de saber, conocimiento, sujeto, ciudadano y nación como las de Rodríguez, nos muestran lo provocadoras y revolucionarias que pueden ser en nuestras escuelas, donde aún mucho de lo colonial, lo tradicional, incluso lo lancasteriano, sigue permeando las prácticas educativas y en especial las pedagógicas.

Seguramente los tiempos de la política no son los tiempos de la pedagogía, pero es indispensable que los maestros nos preguntemos por la vinculación de la escuela en los procesos políticos que vivimos y cómo logramos recoger del legado de nuestros pensadores, en este caso de Rodríguez, los elementos que aporten a la construcción de nuevos sujetos sociales y políticos en el marco de la integración sudamericana y los gobiernos progresistas y de nuevos socialismos como los que hoy se plantean.

Este texto pretende ser el primero entre muchos otros que aborden las temáticas aquí planteadas, los interrogantes y la inmensidad del pensamiento robinsoniano. En especial se propone el debate de cómo construir de manera colectiva propuestas que sean concretas y dirigidas a transformar la realidad,

que está en el purgatorio, entre el modo de consumir la vida que propone el neoliberalismo o el del buen vivir que nos proponen las voces de nuestra América.

Este ejercicio epistemológico del pensamiento de Rodríguez muestra que es pertinente en el debate actual para Latinoamérica, porque, como dijo con profundo respeto y admiración el libertador de América, el gran Simón Bolívar, Rodríguez era un "pensador Universal" u "hombre cosmopolita", universal porque lograba ver la totalidad de las cosas que ocurrían y era capaz de reconocer las posibilidades de lo porvenir y cosmopolita por su gran conocimiento del mundo, por su trayectoria, por su capacidad de ver a América independiente, compleja, infinita… Ojalá todos siguiéramos estas palabras del *Decurión*[4] de Rodríguez, así al menos trataríamos de ser como su mejor alumno.

Referencias

Bilbeny, Norbert, 1998. *Sócrates: El saber como Ética.* Barcelona: Península.

Castellanos, R., 2007. *Simón Rodríguez. Pensador Universal y Pulpero de Azángaro.* Barcelona: Morales i Torres.

Fernández, E. y Ciriza, A., 1995. "Simón Rodríguez, una utopía socialista en América", en *Anuario de Filosofía Argentina y Americana,* Nº12, pp. 67-95, Cuyo.

Rodríguez, S., 1990. *Sociedades Americanas.* Caracas: Ayacucho.

-----, 2001. *Obras Completas,* Tomos I y II. Caracas: Presidencia de la República.

-----, 2008. *Inventamos o Erramos.* Caracas: Monte Ávila.

Rumazo, A., 1980. *Ideario de Simón Rodríguez.* Caracas: Centauro.

(4) *Decurión* significa los diez soldados o ciudadanos de Roma unidos para conformar la actuación social y política y que en las colonias o municipios eran los individuos que ejercían el gobierno. Luego el término se trasladó a la educación y así se denominaba al estudiante más destacado que tenía como encargo tomar las lecciones a otros diez de sus compañeros. Según el filósofo Rafael Ramón Castellanos (2007: 34), era como nombraba Rodríguez a sus estudiantes.

Capítulo 5

Traicionar a Robinson. Notas acerca de la necesidad de imitar (sólo) la originalidad de Simón Rodríguez

Hernán Ouviña

La América no debe imitar servilmente, sino ser original.
Enseñen, y tendrán quien sepa; eduquen, y tendrán quien haga.
La guerra de la Independencia no ha tocado a su fin.
Simón Rodríguez

La imperecedera "obra" de un burdelero entre puritanos

Alguna vez Ezequiel Martínez Estrada se definió irónicamente como "un puritano en un burdel". Ignoramos cómo sería lo inverso, pero sospechamos que a Simón Rodríguez le caería bien esa caracterización. Las anécdotas que abonaron la calificación del *Sócrates del Caribe* como un "loco" y "extravagante" (condición ésta, adquirida según sus propias palabras, como fruto de sus "buenos oficios") anclan su prejuicio en un hecho certero: si cabe la expresión, Rodríguez supo ser en su tiempo algo así como *un burdelero entre puritanos*. No porque el autor de *Sociedades americanas* haya sido un frecuentador de estos antros (quizás lo fue, aunque no es éste el momento para descifrarlo; y poco importa a los efectos de nuestro propósito), sino ante todo debido a su actitud, visceral e inclaudicable, de ruptura con el orden socio-educativo y político dominante en su época. Así pues, teniendo en cuenta esta convicción militante de Rodríguez, las que siguen no serán más que hipótesis de lectura en torno a su "obra", entendida como *la conjunción de lo actuado y pensado por él* [5]. Y es que si reflexionaba y escribía disruptivamente (algo evidente al leer y disfrutar con la vista cada una de las palabras *pintadas* en sus textos), sus acciones no podían sino ser también subversivas y urticantes para los poderosos de aquel entonces. Patear el tablero a como dé lugar, no transigir

(5) En esta interpretación de lo que constituye la "obra" de un autor, hacemos extensiva a Simón Rodríguez la caracterización realizada por Manuel Sacristán de la obra gramsciana. Al respecto, véase *El Orden y el tiempo,* Editorial Trotta, Madrid, 1998.

un ápice frente al orden colonial, o romper lanzas de manera violenta con lo establecido, fueron denominadores comunes en su vida. Por ello, si bien en nuestra exposición tendremos como columna vertebral del análisis a sus artículos, libros, documentos y epístolas más sustanciales, también concebiremos como parte de su producción pedagógico-política a aquellas intervenciones, proyectos e iniciativas, "desplantes" y escándalos varios, que a lo largo de su serpenteante y nómade existencia supo impulsar (¡y expulsar!) como educador, tanto en los diversos países y regiones de Nuestra América que habitó, como en aquellos de Europa por lo que transitó en su incansable periplo trashumante. Seremos por tanto herejes de Rodríguez, traidores a *glosar sin más* sus letras y planes, lo que equivaldrá a mantenernos fieles a su espíritu más profundo: aquel que nos invita a inventar o a tropezar inevitablemente con el error. Esta máxima, creemos, configura hoy lo más imperecedero de su "obra". Y para volver a apelar a Martínez Estrada, no está de más aclarar que, durante nuestra exposición, asumiremos lo que este inigualable ensayista denominaba una de las más delicadas formas de adulterio: el evocar los aportes realizados por otros autores, mientras leemos a nuestro "primer maestro de América". Será entonces el espectro de Antonio Gramsci el que nos acompañe y suscite nuevas derivas interpretativas, en torno a la original propuesta delineada por quien fuera el educador de Simón Bolívar.

¿Qué hacer con la herencia rodrigueana? De tradiciones, traducciones, traiciones y transiciones

Pero vayamos sin más vueltas al grano: nos guste o no, como "nuestroamericanos" somos *herederos* del pensamiento pedagógico-político condensado en la figura de Simón Rodríguez. Si acordamos con esto, entonces tenemos que ser capaces de reactivar esa *inevitable* herencia, en el sentido que le otorga Jacques Derrida: como reafirmación de aquello que "viene antes que nosotros"; algo que no se escoge, sino que *se asume.* Lo que sí podemos elegir es conservarla viva, recrearla aunando memoria e imaginación, desde nuestro propio territorio y temporalidad, a partir de las dudas y balbuceos que nos inquietan en este cambio de época tan particular que estamos viviendo (y sufriendo). Y a riesgo de resultar provocativos, se podría afirmar que la mejor manera de ser fieles a esa herencia es traicionándola, en el sentido gramsciano de *traducirla,* es decir, de generar un *tránsito* hacia algo diferente, de actualizarla en tanto tradición, lo cual implica no recibirla de manera pasiva e inmutable. Por el contrario, debemos ser capaces de ultrajar esa herencia, de estudiarla e ir evocando en paralelo, tal como nos sugiere Martínez Estrada, emociones que nos despierten otras lecturas e interrogantes.

En sintonía con esta propuesta, y retomando la clásica frase italiana que sentencia que *todo traductor es necesariamente un traidor* ("traduttore, traditore"), Edgardo Logiudice nos recuerda que tradición, traducción y traición remiten a una misma raíz etimológica:

> Tradición (*traditio*) es el acto de entregar algo, de transmitir, exponer, narrar históricamente una doctrina. Traducir (*traduco*) es también, tanto exponer en público, como hacer pasar de una opinión a otra o hacer atravesar, pasar de un lugar a otro. Traicionar (*trado*) en tanto, también es dar, entregar. Pero esta entrega no necesariamente es la entrega (traición) de una ciudadela (o una casamata[6], ya que de Gramsci hablamos) al enemigo (Logiudice, 2001).

Por lo tanto, recuperar la *tradición* forjada por Rodríguez supone en parte *traicionar* su herencia, esto es, no asumirla como un conjunto de fórmulas acabadas que pueden ser aplicadas mecánicamente en cualquier tiempo y espacio, sino como una endeble materia primera, que requiere sí o sí ser transformada mediante un paciente y apasionado trabajo de *traducción,* y logre generar un *pasaje* que resignifique y actualice aquello que –cual tizón encendido– aún se nos presenta como imperecedero de la versión original abordada. Y precisamente este trípode in-escindible se asienta, como totalidad, en una vocación *transicional* hacia algo nuevo: *lo aún no posible, por-venir.*

Para entender mejor este ejercicio herético de (re)invención crítica, quizás resulte pertinente acudir a una ya clásica frase lanzada por Gramsci en sus notas carcelarias: "no hemos sabido traducir nuestra lengua a las lenguas europeas", se lamentaba el jorobado sardo en uno de sus *Cuadernos.* Por supuesto, no se refería sólo, ni principalmente, a la traducibilidad en un sentido lingüístico, sino sobre todo a la acuciante necesidad de traducir estrategias políticas, culturas y formas de concebir la realidad misma. Partiendo de esta máxima, podríamos invertirla y plantear que, salvo notables excepciones, como latinoamericanos/as *no hemos sabido traducir el lenguaje europeo a nuestras propias lenguas*. A contrapelo de esta trágica invariante que signó el derrotero del continente, consideramos que Rodríguez fue uno de los pocos pensadores de Nuestra América que, tempranamente, supo advertirnos sobre este enorme flagelo. En este punto, hacemos propias las palabras del ensayista argentino Héctor Agosti, para quien "la intraducibilidad no alude a una imposible traslación a otra lengua [o territorio] de lo originalmente escrito en nuestro idioma, sino a la dificultad de trasponer su espíritu completo sin que resulte lesionado en la quirurgia" (Agosti, 1965).

---

(6) En sus *Cuadernos de la Cárcel,* Antonio Gramsci apela a la metáfora militar de las "casamatas" (que son fortificaciones destinadas a defender tanto la artillería como las tropas propias) para aludir a aquellos espacios, instituciones y territorios que constituyen a la sociedad civil, y que pueden definirse como instancias que "amurallan" o resguardan al núcleo del poder estatal. Es importante aclarar que para Gramsci, si bien "casamatas" y "trincheras" no son neutrales, deben ser concebidos como ámbitos de disputa y lucha cotidiana, donde cabe librar una batalla también pedagógico-política, desde la perspectiva emancipatoria de los sectores subalternos. Nuevamente desde el lenguaje bélico, Gramsci denomina a este tipo de estrategia revolucionaria como un proceso complejo y multifacético de despliegue de una "guerra de posiciones".

Pero sin embargo, criticar el europeísmo y la extrapolación arbitraria de los pensamientos y proyectos impulsados del otro lado del Atlántico, no implicaba, para Rodríguez, arrojar al niño junto con el agua sucia. Cometer este infanticidio equivalía a caer en la otra tentación errante que teñirá los análisis filosóficos y políticos en América Latina: el *exotismo.* Nuevamente, hay en Rodríguez una vocación por articular lo que, desde la óptica de ciertas corrientes teóricas, resulta ser un oxímoron[7]. Podríamos decir que su pensamiento se asienta, con plena coherencia y originalidad, en aquella vocación dialéctica que Galvano Della Volpe defendía en la clave de "monismos articulables". Con esta noción, el filósofo italiano intentaba dar cuenta de la unidad dialéctica en función de la cual, la dualidad es sustituida por una relación de heterogeneidad y complementariedad entre las partes[8].

Así pues, Rodríguez supo tomar distancia de estos dos flagelos –o tendencias opuestas pero paradójicamente coincidentes– que al decir de Michael Löwy (1980) desde un comienzo signaron el derrotero del pensamiento político y filosófico en nuestro continente: por un lado, el exotismo, que absolutizaba la especificidad de América Latina (su cultura, su historia, su estructura social) acabando por enjuiciar al socialismo y a otras corrientes filosóficas como doctrinas exclusivamente europeas. Por el otro, el *europeísmo,* que tendía a trasladar mecánicamente –y sobre la base de una concepción unilineal de la historia– a esta realidad los modelos de desarrollo económico y social occidentales en su "evolución" histórica, intentando encontrar de cada aspecto de la realidad europea su equivalente en Latinoamérica[9]. Parafraseando a José Carlos Mariátegui, podemos decir que más que un *itinerario* preconcebido o una Filosofía de la Historia, para Rodríguez la experiencia revolucionaria europea, así como la norteamericana, al igual que los pensamientos y reflexiones gestados en esas tierras, constituían a lo sumo una frágil *brújula* para orientar el análisis y la transformación en nuestro continente, siempre desde una óptica propia y original, sin acudir –por más herético y "revolucionario" que se le presentase– a modelo enlatado alguno.

---

(7) En la figura retórica del *oxímoron* se aplica a una palabra un epíteto que parece contradecirla, utilizando dos conceptos de significados aparentemente opuestos. A modo de ejemplo: los agnósticos solían hablar de una "luz oscura", y los alquimistas de un "sol negro". E irónicamente, Groucho Marx insistía en que el vocablo "inteligencia militar" constituía un verdadero oxímoron.
(8) Para un desarrollo de esta noción, puede consultarse el artículo "Il principio di indentita tautoeterologica e la dialettica scientifica", en Galvano Della Volpe, *Logica come scienza storica,* Roma, Riuniti, 1973.
(9) Mofándose de esa trágica tentación, Héctor Agosti nos previno contra "la artificiosa imitación del último figurín europeo", afirmando que hay que desconfiar "de esos escritores nuestros que son como desertores rezagados de su propio suelo, traductores más o menos apetecibles de la última novedad ensamblada por la última revista de París". No obstante esta certera advertencia contra el vicio de la "calcomanía", el autor de *Echeverría* también consideraba erróneo el suponer que el pensamiento y la literatura propiamente latinoamericanos podían crearse "por generación espontánea, volviéndonos desdeñosamente de una Europa que en bloque condenamos como lamentable preterición" (Agosti, 1965).

De ahí que a contrapelo de aquellos dos vicios invariantes, Rodríguez haya intentado generar una confluencia creativa entre pensamiento crítico y realidad latinoamericana, aportando a la configuración de una praxis genuinamente nuestra, que, al decir de José Carlos Mariátegui, no fuera "calco ni copia". Y es que el análisis de original realidad de las sociedades americanas ameritaba despojarse de la matriz colonial que, desde los tiempos de la conquista, tendía a subsumir toda reflexión, a la óptica occidental europea, porque como gustaba afirmar el marxista boliviano René Zavaleta, *lo concreto y lo específico es la manera de ocurrir de los hechos sociales.* En este sentido, para Rodríguez la labor del pensamiento crítico radicaba en realizar un constante ejercicio de traducción y recreación del pensamiento europeo, que permitiese dar cuenta de sus límites en tanto "modelo de regularidad", sobre la base de la dimensión propiamente local que suponía una síntesis específica, imposible de universalizarse en términos de leyes y teorías suprahistóricas.

Sin renegar entonces de los aportes aprehendidos en Europa y Estados Unidos, Rodríguez sí postulaba la necesidad de "provincializar" a estos territorios, vale decir, de "des-universalizar" sus postulados, experiencias e instituciones. Y para aquellos que suelen leer su "obra" como un rechazo tajante y total de todo lo proveniente del otro lado del océano, no resulta ocioso recordar que Rodríguez era un políglota ejemplar y un juglar trashumante, cuya patria grande no contemplaba más fronteras que la de la humanidad sufriente e irredenta: entre otros idiomas, hablaba fluidamente el inglés, el francés, el italiano, el alemán y el portugués, y el vivir en al menos diecisiete países a lo largo de su intensa vida le permitió tanto conjugar y nutrirse de diversas culturas, tradiciones y saberes, como desplegar un constante ejercicio de "traducción" de una realidad a la otra, sin encallar su barca en orilla ni recetario alguno. De ahí que podamos afirmar que su ruta de navegación estuvo signada por la *invención permanente,* aunque sin desechar como combustible para esta travesía –en los casos que fuese necesario, y desde ya, ejercicio de traducción mediante– aquellos conocimientos y saberes generados por fuera de nuestro continente, o bien en una coyuntura distinta a la que le tocó vivir. En este punto, resultan sorprendentes las afinidades con José Carlos Mariátegui: si a Rodríguez su intenso periplo por Estados Unidos y Europa le permite apasionarse con mayor intensidad con la causa nuestroamericana, al Amauta su errante viaje por esas latitudes transoceánicas le abrirá los ojos acerca de lo específico y original de la realidad peruana y, por extensión, del continente como un todo endeble y a problematizar desde una matriz no eurocéntrica. 1823 y 1923: exactamente un siglo separa la llegada de ambos pensadores, de sus respectivos viajes. A su regreso, traen consigo una frondosa experiencia de primera mano, así como un aprendizaje vivencial e intelectual que no desaprovecharán en modo alguno, para (re)crear el pensamiento *crítico* desde nuestra propia realidad, tomando distancia de los acontecimientos

sucedidos en aquellos territorios visitados, que asumían en ese entonces un carácter cada vez más regresivo[10].

Para decirlo en palabras del propio Rodríguez en *Luces y virtudes sociales: Adoptar,* sí, pero simultáneamente *adaptar*[11]. En sintonía con esta máxima, Paul Ricoeur nos advierte sobre la necesidad de abandonar el sueño de una "traducción perfecta", debido a la diferencia insuperable entre "lo propio y lo extranjero". Y esto no vale solamente para el ejercicio de traducción de lo europeo *desde* Latinoamérica, sino también para la resignificación y apropiación crítica de aquellas reflexiones e iniciativas prácticas generadas, desde este continente, o inclusive a partir de una realidad tan diferente como inherente a él, aunque *en otra época histórica.* Porque como sugiere Arturo Roig, América Latina se nos presenta como una, pero también es diversa. Y esa diversidad "no surge solamente en relación con lo no-latinoamericano, sino que posee además una diversidad que le es intrínseca". En consonancia con esta caracterización, José Aricó (1998) solía definir a nuestro continente como una *unidad problemática: Unidad,* en la medida en que hay un "fondo común" o sustrato compartido, más allá de las especificidades de cada nación, país y región (lamentablemente, más ligado al espanto que al amor, recordando la certera máxima borgeana); *problemática,* porque esas particularidades han obturado la posibilidad de constituir, definitivamente, un pueblo-continente que, si bien se nutra y fortalezca a partir de esa diversidad de historias, culturas y saberes múltiples que lo constituyen e identifican, no reniegue de la necesidad de construir un lenguaje común inteligible, para dejar atrás de una vez por todas el estigma de ser considerado una Babel sin destino común.

---

(10) Así, haciendo un balance provisorio del devenir de la revolución francesa, dirá amargamente en *Sociedades Americanas de 1828,* que de su protagonista principal, la naciente clase burguesa, "*salen todos los empleados* y los ministros dan órdenes; el rey es el primer *funcionario* y las refrenda; y el pueblo es *nada* y obedece (…) los Zapateros y los Campesinos franceses son el DIABLO (…) les dirán, que quieren hacerlos trabajar POCO para que lleguen a RICOS, y tenerlos todo el año ocupados, para que no tengan tiempo de aprender *lo que no les toca saber* –que los tratan de PROLETARIOS, que quiere decir *gente buena para hacer* CRÍA". No menos agria y mordaz es la lectura que formula de ese subcontinente en gestación que era Estados Unidos: "Los Angloamericanos han dejado, en su nuevo edificio un trozo del viejo –sin duda para contrastar– sin duda para presentar la rareza de un HOMBRE mostrando en una mano, a los REYES, el gorro de la LIBERTAD, y con la otra, levantando un GARROTE sobre un NEGRO, que tiene arrodillado a sus pies".

(11) En esta maravillosa obra nos advierte acerca de "la necesidad de sentir bien la diferencia que hay entre adoptar y adaptar, para no desechar lo que pueda ser útil y para no errar en las aplicaciones". Asimismo, en su efusiva defensa de Bolívar, dirá que la América está llamada "a ser el modelo de la buena sociedad, sin más trabajo que *adaptar.* Todo está hecho (en Europa especialmente). Tomen lo bueno – dejen lo malo – imiten con juicio – y por lo que les falte INVENTEN" (Rodríguez, 2008). Dicho en otros términos, de lo que se trata es de estar abiertos, siempre con ojo crítico, a la "alteridad", al igual que al desafío de deconstruir, problematizar y actualizar lo "ajeno" dentro de lo "propio".

Retomando la propuesta de Rodríguez, lo interesante en una clave que conjuga nuevamente monismos articulables, es poder *compatibilizar lo autóctono* (que no resulta ser, necesariamente, algo homogéneo, sino más bien una comunidad de destino habitada por lo múltiple) *con lo que se nos presenta como algo ajeno,* intentando encontrar en este último, elementos plausibles de ser universalizables, sin caer en el eclecticismo ni opacando aquello que resulta original y específico de nuestra irreductible realidad. Y es que, parafraseando a Ricoeur, necesitamos *decir lo mismo que Rodríguez, aunque de otra manera.* Desde esta óptica crítico-creativa, ser subversivos equivale a *subvertir a Rodríguez,* es decir, a no copiarlo ni calcarlo; a traicionar al maestro, resignificando sus enseñanzas, y confrontándolas con los inéditos desafíos que nos depara, aquí y ahora, Nuestra América profunda. A esto aludía Octavio Paz cuando pregonaba que *el ideal de traducción* (poética en su caso) *consiste siempre en producir con medios diferentes efectos análogos.* Por eso el escritor mexicano insistía en que traducción y creación son operaciones gemelas, y entre ambas no puede haber sino una continua y mutua fecundación.

Ahora bien, asumida la necesidad de recuperar la tradición rodriguista, en pos de traicionarla y traducirla, para generar finalmente una transición hacia "lo que nunca ha sido", una primera herencia genuina que nos lega es su vocación *por leer la realidad con anteojeras propias.* Descolonizar la lectura, sea de textos o del propio mundo contemporáneo, era un requisito imprescindible para la creación de repúblicas genuinas, compuesta por ciudadanos activos y no por súbditos sumisos (si cabe la redundancia), en esa América que, por aquel entonces, pujaba por encontrar su destino como tierra plebeya y preñada de futuro. Por ello en uno de sus párrafos más lúcidos, Rodríguez nos sugiere:

> Leer es resucitar ideas sepultadas en el papel: cada palabra es un epitafio: llamarlas a la vida es una especie de milagro, y para hacerlo es menester conocer los espíritus de las difuntas, o tener espíritus equivalentes que subrogarles: un cuerpo con alma de otro sería un disfraz de carnaval; y cuerpo sin alma sería un cadáver (Rodríguez, 2008).[12]

De ahí que más que indagar en *qué dijo* Simón Rodríguez, nuestro objetivo debe ser el interrogarnos acerca de *qué nos dice* respecto de las experiencias actuales que signan a Nuestra América. La dialoguicidad no será, por tanto, consecuencia del exhaustivo análisis del vínculo que Rodríguez entabla con su mundo ni tampoco de las angustias que lo aquejaron hace siglos y anclaban exclusivamente en él, sino de su intrincada realidad, sus reflexiones e iniciativas, y las que nos depara nuestro presente como invariante de la historia. Debemos verificar, al decir de Marx, cuán opresiva es su "obra" con respecto "al cerebro de los vivos". Un buen ejercicio

(12) "Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana", de 1849.

para potenciar esta dimensión activa de la lectura es pensarla en la clave de una entre-vista *bio-gráfica,* más que en términos de consumo –glotón– de libros o recepción pasiva de arengas ancladas en otro momento epocal. Y es que, como sugiere Ricardo Piglia, "un lector es también el que lee mal, distorsiona, percibe confusamente. En la clínica del arte de leer, no siempre el que tiene mejor vista lee mejor".

En consonancia con este planteo disruptivo, resulta interesante retomar la distinción que Louis Althusser (1999) realiza entre la lectura *literal* (que se presume inocente, pero no lo es) y la *sintomática* (que explicita de entrada su culpabilidad). En el primer caso, estamos en presencia de una lectura inmediata y pretendidamente descontaminada del texto, anclada en su "originalidad". Lejos de ser una lectura activa, se reduce a una lógica "asistencialista" que, partiendo de la existencia de significados ocultos en el propio escrito, transparenta su contenido. "Se lee como si las palabras fueran agujeros en la página, por los que aflora la realidad", ironiza Anika Rifflet Lemaire (1981). El conocimiento, desde esta óptica, se asimila con el testimonio brindado por la vista, permaneciendo en lo empírico del texto. Por el contrario, la lectura *sintomática* se concibe como mediación y práctica productiva permanente, lo que no quiere decir caer en la "invención" antojadiza ni en la arbitrariedad teórica absoluta. Antes bien, responsable de su(s) pregunta(s), asume la culpabilidad desde el inicio.

Por ello, ser un lector sintomático –o por qué no, como quizás lo llamaría Oscar Masotta, un (psico)analista del texto– equivale a ser capaz de prestar oído a eso que se juega en el discurso rodriguista; permitir que el autor –en este caso el "loco" Simón– articule y elabore las faltas en relación a la palabra; lo que dice en relación a sus enigmas. En suma: hacer que el paciente hable de cualquier cosa, que se entregue a sus asociaciones más banales. No se trata de ayudar a que el texto o nuestro autor "confiese" lo *importante,* sino de permitirle hablar de lo que aparentemente carece de relevancia, pero sin embargo es central para dilucidar nuestra realidad. Lejos de reducir la lectura a la "confesión", es preciso entonces ampliarla a la *asociación* que haga posible el desciframiento. Y es que no se trata de buscar siempre en las palabras lo que ellas significan, sino otra cosa (aunque vale la pena decirlo: son lábiles por definición, estando habitadas por lo múltiple; tal como los murciélagos, son pájaros y roedores a la vez). Es necesario, por tanto, *resucitarlas a la vida,* cambiar su ropaje en función de nuestro presente y de las bifurcaciones anidan en él como potencia transformadora.

Aunque pueda resultar paradójico, si leemos de manera inocente –literal– desertamos de nuestra condición activa como lectores, deviniendo máquinas inertes, inofensivos autómatas (mal que les pese a muchos, una computadora jamás podrá leer una metáfora ni interpretar una ironía). He aquí la necesidad impostergable de la *traición productiva,* en la medida en que el discurso del

texto nunca es transparente ni inmediato, puesto que jamás está escrito en el papel impreso. Es necesario un proceso de transformación, protagónico y crítico, de esa materia prima (*pintada de palabras,* para usar la metáfora "logográfica" de Rodríguez) que logre descifrarlo y constituirlo en tanto arma emancipatoria. En suma: la práctica de masticar los textos y propuestas de nuestro maestro trashumante –productora de acontecimiento– supone una lucha por el sentido que le otorguemos al propio *relato,* plasmada en múltiples in(ter)venciones sobre la (siempre inestable y "sospechosa") construcción simbólica que nos permite ordenar el caos del mundo.

La educación popular como motor de la (inconclusa) emancipación americana

De acuerdo a Alejandra Ciriza y Estela Fernández Nadal (2001), Simón Rodríguez forma parte de un núcleo de intelectuales críticos inscriptos en un período (que va de 1824 hasta 1880) en el cual, asumida ya como legítima la gesta de la independencia llevada a cabo a través de la confrontación y el triunfo militar, de lo que se trataba era de completar una "segunda independencia", cuya arma fundamental debía ser "la pluma". En efecto, el delicado contexto en el que produce su "obra" Rodríguez puso dramáticamente en evidencia que la simple liberación política no bastaba para la construcción genuina e integral de un cuerpo ciudadano plebeyo que oficiase de columbra vertebral de la República social, ni tampoco garantizaba una ruptura cabal con la vida colonial en el plano intelectual, en el de los hábitos y las costumbres, e incluso en el económico. De ahí que se tornase imperioso librar una *batalla de ideas,* que brindase herramientas para culminar esa inconclusa liberación de Nuestra América, iniciada a finales del siglo XVIII[13].

(13) Si bien no podemos desarrollarla por falta de espacio, cabe plantear como hipótesis tentativa que, en esta lectura de Rodríguez, subyace un planteo similar al del ala más radical de los socialistas europeos, para quienes de lo que se trataba era de llevar *hasta las últimas consecuencias* el espíritu igualitarista encarnado en la (inconclusa) Revolución Francesa. Basta leer los incendiarios artículos de Gracchus Babeuf, Pierre Leroux o Louis Auguste Blanqui, que circulaban fluidamente en Europa durante los años de estancia de nuestro maestro en ella, para percibir una notable "afinidad" teórica y política con lo que será uno de los ejes directrices del proyecto rodriguiano para Nuestra América. La idea de una "revolución inacabada" que ameritaba ser culminada a través de un proceso de *nivelación integral,* tenía como horizonte común, tanto en la convulsionada Europa como en nuestro continente, la construcción de *Repúblicas con un verdadero contenido social.* Esta tarea fue percibida incluso por Marx al momento de analizar en detalle la inédita experiencia de la Comuna de París en 1871. En uno de los borradores preparatorios del texto conocido como *La guerra civil en Francia,* Marx llega a escribir (curiosamente en plena sintonía con la gramática propuesta por Rodríguez) en letras mayúsculas y a modo de subtítulo que "LA REPÚBLICA SOLO ES POSIBLE COMO REPÚBLICA ABIERTAMENTE SOCIAL". Al respecto, véanse los "Borradores de La guerra civil en Francia", incluidos en Marx, Karl (1978) *La guerra civil en Francia,* Editorial Lenguas Extranjeras, Pekín.

Precisamente la educación popular era para Rodríguez la piedra de toque que permitía lograr esta tarea civilizatoria. Porque, como le trasmitió a Simón Bolívar en una de sus conocidas epístolas, "para hacer repúblicas es menester gente nueva". Y la creación de estas nuevas generaciones, impregnadas de un republicanismo igualitario y profundamente radical, tenía a la educación de las y los plebeyos como el motor principal. Aprender y des-aprender en relación directa con la original realidad continental, eran dimensiones inescindibles de este proceso descolonizador y formativo del pueblo, cuyo horizonte inmediato lo constituía la *emancipación mental.* Abrir, por tanto, "escuelas para todos", incluidos los negros, mulatos, zambos e indígenas, así como el resto de los sectores marginados que conformaban esa Patria grande, a la cual Bolívar gustaba equiparar con el conjunto de Nuestra América. En efecto, ya desde su temprano texto titulado *Estado actual de la escuela demostrado en seis reparos,* redactado en 1794 (¿casualmente?, ¿causalmente?, el mismo año en que en Francia se decretara la abolición de la esclavitud, como producto en buena medida de la sublevación haitiana), se lamenta de la ausencia de educación para pardos y negros, osando decir que no cree "que sean menos acreedores a ella que los niños blancos". Y con mayor radicalidad aun, en sus *Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga,* confrontará contra los "Doctores de antaño" que aborrecían "el idioma de los Bárbaros", llegando a proponer que se enseñe "castellano y quichua" en lugar de latín, porque –de acuerdo a su concepción descolonizadora– más importante era "entender a UN INDIO que a Ovidio" (Rodríguez, 2008).

Sin embargo, que exista "escuelas para todos" no equivalía, para él, a generalizar las "peluquerías y barberías que sirven de Escuela", como ironizará en uno de sus primeros escritos; ni tampoco –tal como advertirá en otro texto– "educar es igual a instruir". Esto es así, debido a que "la función educadora requiere de sujetos críticos, no conformes con todo lo que se les enseña; enseñen a los niños a ser preguntones", agrega –e incita– Simón, por lo que su proyecto de educación popular no podía, por tanto, restringirse a una lógica de mera "transmisión" de conocimientos y saberes, sino que requería ante todo concebirse como una *formación permanente para la vida,* que se cimentara en la autonomía del pensamiento y la acción. No obstante, no se trataba meramente de forjar "librepensadores", individuales y ensimismados en sus propias reflexiones antojadizas, sino de aportar a la creación de un *pensamiento libre* que encarnase en sujetos colectivos, y contribuyera así a la emancipación social, política, educativa, económica y cultural de los pueblos del continente. Lejos de toda practica abstraída de la realidad, Rodríguez (2008) reivindica "las luces que se adquieren con la experiencia", que son las que verdaderamente "han hecho pensar"; porque gracias a este pensar praxiológico, dirá, "se ha descubierto, que el único medio de establecer la buena intelijencia, es hacer que TODOS PIENSEN en el bien común y que este bien común es la REPÚBLICA".

Por ello para Robinson educar no podía tampoco acotarse a hacer trabajar la memoria: "Mandar recitar de memoria, lo que no se entiende, es hacer papa-

gallos", expresa en sus "Consejos de un amigo". "No esperen de los Colegios lo que no pueden dar", sugiere nuevamente en "Sociedades Americanas"; "están haciendo letrados… no esperen Ciudadanos. Persuádanse que, con sus libros y sus compases bajo el brazo, saldrán los estudiantes a recibir, con vivas, a cualquiera que crean dispuesto a darles los empleos en que hayan puestos los ojos" (Rodríguez, 1990). El proyecto de educación popular impulsado por él debía, pues, tomar distancia incluso de aquellas iniciativas "filantrópicas" que en el fondo poco tenían que ver con la invención radical que la América requería. Por ello se lamenta de que su propuesta bolivariana tenga "la desgracia de parecerse a lo que, en varias partes, se ha emprendido con este nombre –y se practica, bajo diferentes formas, con un corto número de individuos, sobre todo en las grandes capitales. Las fundaciones son todas piadosas", ironiza Rodríguez. "Unas para expósitos", agrega, "Otra para huérfanos – Otras para niñas nobles – Otras para hijos de militares – Otras para inválidos… en todas partes se habla de caridad. No se hicieron por el bien jeneral, sino por la salvación del fundador o por la ostentación del Soberano"[14]. Como veremos más adelante, la experiencia de educación popular a la que dio vida en nuestro continente en nada se vinculaba con aquellos emprendimientos caritativos: "*El Establecimiento que se emprendió en Bolivia, es social,* su combinación es nueva", resalta Rodríguez. Por lo tanto, a contrapelo de las tendencias inherentes de la educación tradicional de la colonia, crear *voluntades* constituía el eje fundamental de su proyecto pedagógico-político nuestroamericano, así como el ligar orgánicamente, el aprendizaje y la enseñanza diarios, a la experiencia *práctica* de los pueblos.

La necesidad de una invención (también) gramatical

Si de lo que se trataba para Rodríguez era de crear algo radicalmente nuevo, ese proceso de invención no podía dejar de lado al lenguaje, debido a que él no puede disociarse de la manera en que vemos al mundo[15]. Por ello en sus textos está presente también una vocación de ruptura con las formas gramaticales tradicionales heredadas de la colonia. Lejos de percibir a éstas como algo neutro y plausible de ser utilizadas sin más en las "Sociedades Americanas" por fundar, consideraba que aquellas formaban parte inherente

(14) Resulta sorprendente la similitud con la que Antonio Gramsci impugna las diferentes experiencias de educación "filantrópica" en su Italia natal, entre las que se destaca la de la llamada Universidad Popular. "En Turín, la Universidad Popular es una llama fría. No es ni universidad, ni popular. Sus dirigentes son unos diletantes en cuestión de organización cultural. Lo que les mueve a obrar es un blando y pálido espíritu de beneficencia, no un deseo vivo y fecundo de contribuir a la elevación espiritual de la multitud a través de la enseñanza. Como en los institutos de vulgar beneficencia distribuyen en la escuela espuertas de víveres que llenan el estómago, producen tal vez indigestos de estómago, pero no dejan rastro, no van seguidos de una nueva vida" (Gramsci, 1981).
(15) Siguiendo a Gramsci, podemos expresar que en todo lenguaje "está contenida una concepción determinada del mundo", por lo que se torna imprescindible realizar un análisis "crítico e historicista del fenómeno lingüístico", ya que él "es al mismo tiempo una cosa viviente y un museo de fósiles de la vida y la civilización".

de un pasado en decadencia con el que se debía romper marras. La creación de un nuevo universo simbólico tenía entonces a la gramática como a un campo de batalla prioritario. Y, como reconoce Daniela Rawicz (2001),

> (...) frente a la clausura de las formas discursivas, mediante la cual el imperio español aseguraba el rígido control de las colonias, emerge la necesidad de instaurar nuevas de significación de la realidad, a fin de que la "independencia", proclamada ya en las leyes, se terminara de completar en las costumbres y hábitos cotidianos.

Consideramos que esta propuesta de una escritura y una forma innovadora de enunciar el por-venir puede ser caracterizada desde lo que Antonio Gramsci en sus *Cuadernos de la Cárcel* denominó *gramática normativa.* Con ella hacía referencia a las formas en que las relaciones de dominio co-constituyen a –y se cristalizan en– nuestro lenguaje cotidiano, moldeando la subjetividad de tal manera que resulte acorde a las relaciones sociales que solventan el orden social dominante, así como también los vínculos patriarcales, coloniales y racistas hegemónicos. No es posible, desde esta perspectiva, desacoplar al lenguaje del contexto social y político dentro del cual, su gramática, está necesariamente inmersa. De ahí que para Gramsci la introyección, por parte de la mayoría de la población, de su propia subordinación a estas múltiples relaciones de poder, está dada también por la predominancia de un conformismo gramatical, que establece "normas" o juicios de corrección y sanción (una especie de "censura intersubjetiva") al momento de simbolizar la realidad que nos circunda, neutralizando aquellas gramáticas alternativas y alterativas. Y si la ideología (dominante) se materializa sobre todo en actos, el impugnar este tipo de prácticas enajenantes al interior del universo cultural plebeyo suponía inevitablemente, para Simón Rodríguez, edificar de forma simultánea una *nueva gramática,* que permitiese prefigurar en el hoy esos otros universos de significación que darían vida a un continente plenamente emancipado.

Precisamente atendiendo a esta centralidad de lo gramatical en la configuración del mundo, Simón Rodríguez intentó, a lo largo de su vida, plasmar en sus escritos una nueva forma de concebir la gramática que involucrase incluso una revolución visual. Merced a sus conocimientos de tipógrafo (adquiridos, al parecer, durante sus primeros años de exilio en Baltimore, como aprendiz de imprentero), en buena parte de los libros que publicó a lo largo de su trashumante vida, pudo plasmar –tanto en sus diseños como en la composición general– esa misma originalidad que exigía para el conjunto del continente americano. Esta vocación *rupturista,* llevó por ejemplo a Dardo Cúneo a caracterizar a Rodríguez como el "aniquilador del párrafo convencional", a raíz de las "agresivas desobediencias con que desbarata la estructura clásica del discurso" (Cúneo, 2008). Y es que "los Nombres –tal como nos advierte en *Sociedades Americanas*– no hacen las Cosas; Pero las distinguen: Lo mismo son las Acciones con las Ideas" (Rodríguez, 1990). Enunciar de otra manera y con otros significantes

aquello que aún no terminaba de nacer era, por lo tanto, una tarea pedagógica y política de primer orden para nuestro maestro. Por ello, como supo expresar José Victoriano Lastarria, joven literato chileno que llegó a conocer personalmente a Rodríguez, éste "adoptaba nuevos métodos prácticos para enseñar a leer y escribir, de manera que la escritura representara gráficamente, por el tamaño, forma y colocación de las palabras y frases, la importancia de las ideas, para que la lectura la notara por medio de las inflexiones enfáticas de la voz" (reproducido en *Cuadernos de Educación* 46, s/f). En efecto, la forma tan subversiva con la que "pintaba" las palabras Rodríguez en sus textos, incluía además la utilización de paréntesis, corchetes, llaves, signos de admiración, mayúsculas, símbolos y números varios, en todos los casos puntillosamente resignificados de tal manera que sí o sí generasen una disrupción radical. Y es que para él, "el arte de escribir" se dividía en dos partes inseparables y complementarias: "pintar las palabras con signos que representen la boca" y "pintar los pensamientos bajo la forma en que se conciben". Ese cuidado extremo al conformar una frase o plasmar en el papel una idea, para Rodríguez se justifica debido a que "no se han de ensartar las ideas en un renglón, como las perlas de un collar".

Podríamos por lo tanto afirmar que en esta vocación rupturista de nuestro maestro, se preanuncia ya una lectura de la gramática como constitutivamente política; algo que Gramsci desarrollará con mayor profundidad en su último *Cuaderno* carcelario escrito en 1935. En plena consonancia con aquella primigenia interpretación esbozada por Rodríguez, en el autodidacta italiano dirá por ejemplo que

> (...) la gramática normativa escrita es siempre (…) una "elección", una orientación cultural, o sea es siempre un acto de política cultural-nacional. Podrá discutirse acerca del modo mejor de presentar la "elección" y la "orientación" para hacerlas aceptar voluntariamente, o sea podrá discutirse acerca de los medios más oportunos para obtener el fin; no puede existir duda de que existe un fin que alcanzar que tiene necesidad de medios idóneos y conformes, o sea que se trata de un acto político (Gramsci, 2000).

Pero algo similar acontece con la gramática no escrita:

> Si la gramática está excluida de la escuela y no es "escrita" –advertirá en otra de sus notas de encierro–, no por eso puede ser excluida de la "vida" real (…) Se excluye sólo la intervención organizada [unitariamente] en el aprendizaje de la lengua y, en realidad, se excluye del aprendizaje de la lengua culta a la masa popular nacional, porque la capa dirigente más alta, que tradicionalmente habla "bien", transmite de generación a generación, a través de un lento proceso que comienza con los primeros balbuceos del niño bajo la guía de los padres, y continúa en la conversación (con sus "se dice así", "debe decirse así", etcétera) durante toda la vida: en realidad la gramática se estudia "siempre" (Gramsci, 2000).

En este punto, y asumida inherente la politicidad del lenguaje y su necesaria resignificación, ser fieles a Simón Rodríguez requiere, una vez más, traicionar la manera *específica* a partir de la cual intentó romper con las formas tradicionales de escritura y oralidad, rescatando su estrategia disruptiva más allá de los contenidos particulares que la encarnaron en su época. Canibalizar su método equivale, por tanto, a fagocitar y simultáneamente reinventar, bajo nuevos formatos y matrices, una estética propia y una gramática alternativa y alterativa, acorde al cambio de época que estamos viviendo hoy en día en Nuestra América.

La nueva escuela rodrigueana: unitaria y democrática

En este sentido, la escuela que Rodríguez se proponía edificar en el continente, como parte de esa nueva institucionalidad que requería ser original y no burda copia, debía materializar una estrecha relación entre teoría y práctica. Para entender esta propuesta innovadora, vale la pena recuperar su truncado proyecto de educación popular ensayado en Chuquisaca[16], que tenía por propósito dotar, especialmente a los niños y niñas pobres, de una *formación* integral que aunase tanto saberes escolares no dogmáticos, como oficios diversos, todo ello en un contexto de plena libertad. Dicha iniciativa no pretendía sólo "transmitir" conocimientos prácticos, sino fundamentalmente articular el trabajo colectivo ligado a la producción (entendido como principio educativo básico), con la enseñanza y la formación intelectual permanente, de manera tal que desde los inicios de la praxis pedagógica, se lograse superar la clásica escisión entre el *homo faber* y el *homo sapiens*. En este punto, nuestro maestro una vez más preanuncia la crítica formulada por Gramsci a la separación tajante entre trabajo manual e intelectual, abogando por su creciente interconexión y confluencia[17].

---

(16) En la ciudad de Chuquisaca –en ese entonces capital de Bolivia– Simón Rodríguez es nombrado a comienzos de 1826, y a instancias del libertador Simón Bolívar, "Director de Enseñanza Pública, de Ciencias Físicas, Matemáticas y de Artes", así como "Director General de Minas, Agriculturas y Caminos Públicos de la República de Bolivia". Durante el breve e intenso ejercicio de su cargo, entre otras iniciativas, Rodríguez impulsa la creación de una escuela de instrucción y aprendizaje de oficios, que no logrará prosperar debido a la incomprensión que su propuesta genera en las élites locales, sumidas todavía en un profundo colonialismo mental y pedagógico.
(17) Como expresará en una de sus más lúcidas notas carcelarias, "no existe ningún trabajo puramente físico" debido a que "en cualquier trabajo físico, incluso en el más mecánico y degradado, hay un mínimo de calificación técnica, o sea, un mínimo de actividad intelectual creadora (…) Esto significa que, aunque se puede hablar de intelectuales, no se puede hablar de no-intelectuales, porque no existen los no-intelectuales. Pero tampoco la relación entre esfuerzo de elaboración intelectual-cerebral y esfuerzo nervioso-muscular es siempre igual; por eso hay varios grados de actividad intelectual específica. No hay actividad humana de la que pueda excluirse toda intervención intelectual: no se puede separar al *homo faber* del *homo sapiens*". De ahí que en otro párrafo de sus *Cuadernos* concluya afirmando que "el advenimiento de la escuela unitaria significa el inicio de nuevas relaciones entre trabajo intelectual y trabajo industrial no sólo en la escuela, sino en toda la vida social. El principio unitario, por eso, se reflejará en todos los organismos de cultura, transformándose y prestándole un nuevo contenido" (Gramsci, 1999; cursivas en el original).

Al respecto, es interesante reproducir cómo caracteriza irónicamente Rodríguez el espacio en el que se debían integrar estos niños:

> (…) no en *Casas de misericordia* a hilar por cuenta del *Estado* – no en *Conventos* a rogar a Dios por sus bienhechores, no en *Cárceles* a purgar la miseria o los vicios de sus padres – no en *Hospicios* a pasar sus primeros años aprendiendo a servir, para merecer la preferencia de ser vendidos a los que buscan criados fieles o esposas inocentes (Rodríguez, 1990).

Romper de cuajo con todas estas instituciones de encierro (que dicho sea de paso, tan bien impugnará Michel Foucault un siglo y medio más tarde, apelando a un personaje cercano a Rodríguez, como fue Jeremy Bentham), implicaba por lo tanto gestar un ambiente compuesto por "casas cómodas y aseadas", donde tanto los alumnos como sus padres convivan en un clima ameno y no autoritario. "Ni los niños eran frailes ni los viejos presidiarios", recuerda Rodríguez en aquel mismo texto autobiográfico.

Por eso agrega como necesidad imperiosa de este tipo de escuela el enseñar "a los niños a ser preguntones para que, pidiendo el porqué de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer a la razón, no a la autoridad como los limitados, no a la costumbre como los estúpidos". Precisamente "forjar lo nuevo en la inteligencia de los niños, dará por resultado la República que se busca", ya que "el fundamento del sistema republicano está en la opinión del pueblo, y ésta no se forma sino instruyéndolo". Como veremos en el apartado siguiente, la Escuela Social ideada por Rodríguez no buscaba conformar personas desvinculadas de las necesidades sociales y adictas a una autoridad unipersonal, sino por el contrario, con un profundo sentimiento de responsabilidad y compromiso colectivo, de tal manera que uno de sus preceptos principales era el *enseñar a vivir socialmente,* es decir, a vivir en una República de *iguales.* Por ello no dudaba en afirmar que "en el sistema republicano, las costumbres que forma una Escuela Social producen una autoridad pública y no una autoridad personal; una autoridad sostenida en la voluntad de todos, no la voluntad de uno solo convertida en autoridad".

Asimismo, esta nueva escuela que pretendía fundar Rodríguez –una escuela "para todos, porque todos son ciudadanos"– debía tener un vínculo orgánico con las necesidades y anhelos que signan la vida real de los pueblos: "Con acumular conocimientos extraños al arte de vivir nada se ha hecho para formar la conducta social", se lamenta nuestro maestro en otro de los párrafos del citado texto. Por ello de lo que se trataba era de engarzar ese interminable proceso de enseñanza y aprendizaje con las actividades cotidianas en las que se encuentran sumidos tanto niños como adultos. Una escuela única de trabajo, que brindase saberes *prácticos,* devenía así la llave maestra para garantizar una autonomía integral de esa nueva generación emergente en el continente.

De ahí la prioridad de dotar de un oficio (o mejor aun, de varios) a quienes transitasen por este tipo de establecimientos. Aludiendo a la experiencia de Chuquisaca, Rodríguez rememora que los niños, e inclusive aquellos padres que se encontrasen desempleados, "debían aprender los tres oficios principales: Albañilería, Carpintería y Herrería porque con tierras, maderas y metales se hacen las cosas más necesarias, y porque las operaciones de las artes mecánicas secundarias, dependen del conocimiento de las primeras". De lo que se trataba, en suma, era de aportar a la creación de una educación omni-lateral, que debía edificarse *mirando al futuro* y sobre la base de un articulado fomento y despliegue de capacidades laborales e intelectuales, dejando atrás el trágico desencuentro entre humanismo y producción.

Lamentablemente, su propuesta, de tan innovadora, resultó incomprendida por buena parte de sus contemporáneos, sumidos en el conservadurismo más rancio[18]. Atendiendo a esta ceguera, Rodríguez llegó a aclarar que "la intención no era (como se pensó) llenar al país de artesanos rivales o miserables, sino instruir, y acostumbrar al trabajo, para hacer hombres útiles -asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento". En este contexto, agrega, "se daba instrucción y oficio a las mujeres para que no se prostituyesen por necesidad, ni hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia". Esta adquisición colectiva y democrática de conocimientos implicaba por tanto un proyecto innovador de transformación y recreación integral de la vida misma, y no tan sólo de las instituciones consideradas como estrictamente educativas.

Hacia una República autogobernante

Como vimos, el proyecto educativo impulsado con insistencia y tesón por Rodríguez no podía pensarse de manera aislada, sino que constituía la punta de lanza de una propuesta más amplia de "reforma social", que encontraba en la educación popular el motor dinamizador del cambio *integral* requerido por Nuestra América, en ese entonces en plena ebullición plebeya. En este sentido, cabe insistir junto con Juan Rosales Sánchez en que la distinción entre instruir y educar formulada por él, "no es en absoluto una mera distinción pedagógica, sino que expresa con suma claridad cómo concibe nuestro autor la república, a saber, basada en la formación moral y social del pueblo" (Rosales Sánchez, 2007). De ahí que aquella escuela unitaria que buscaba aunar la vocación pedagógica con el trabajo y el ejercicio activo

(18) Incluso una referencia ineludible de los procesos emancipatorios de Nuestra América como fue el mariscal Sucre (presidente de Bolivia en aquella época), si bien admitía en una epístola al Libertador Simón Bolívar que Rodríguez era "un hombre muy instruido, benéfico cual nadie, desinteresado hasta lo sumo y bueno por carácter y por sistema", en esa misma misiva le endilgaba el tener "una cabeza alborotada, con ideas extravagantes y con incapacidad para desempeñar el puesto que tiene bajo el plan que él dice, y que no sé cuál es" (citado en Rojas, 1996).

de la ciudadanía tuviese como horizonte último *"hacer menos penosa la vida",* a través del destierro total de la ignorancia en el seno del pueblo, porque ella era (y es) *"la causa de todos los males"*[19]. Y para esta ardua labor emancipatoria, más que de letras, se debía alimentar a la población de nuevas y movilizantes ideas, que oficiasen de *filoso aguijón para perezosos* ("IDEAS!... IDEAS!, primero que LETRAS", arengará nuestro maestro en *Luces y Virtudes Sociales*).

Por ello, recrear el sueño rodriguista de una República autogobernante –que destierre definitivamente lo que él llamaba una "República aristocrática"– implica leer sus escritos, tal como Gramsci supo interpretar al libro *El Príncipe* de Maquiavelo: no como fríos tratados escolásticos, sino en los términos de una "obra" viviente que, además de incitarnos a la invención permanente, *aún no ha dicho todo lo que tenía para decirnos.* Y es que para Gramsci, en sintonía con aquella tarea quijotezca delineada por nuestro amado Robinson hace dos siglos, la vocación transformadora de la filosofía de la praxis debía ser siempre "expresión de *estas clases subalternas que quieren educarse a sí mismas en el arte de gobierno y que tienen interés en conocer todas las verdades,* incluso la desagradables, y en evitar los engaños (imposibles) de la clase superior y tanto más de sí mismas" (Gramsci, 1986; cursivas nuestras). Tanto en un caso como en el otro, no se escribía para sabios ni literatos, sino para el bajo pueblo que ansiaba la emancipación intelectual como contracara necesaria de la estrictamente política. Por eso si para Gramsci, Maquiavelo (y a través del florentino, él mismo) redactaba sus escritos para "quienes no sabían", para Rodríguez los textos que producía no eran para "ostentar ciencia con los sabios, sino para instruir a la parte del pueblo que quiere aprender, y no tiene quien le enseñe-a la que necesita saber que, entre los conocimientos que el hombre puede adquirir, hay uno que le es de estricta obligación… el de sus SEMEJANTES".

Esta República soñada por Rodríguez se emparentaba, sin duda, con lo que a su modo el marxista boliviano René Zavaleta denominó la "autodetermina-

(19) Una vez más, resulta interesante destacar la similitud de este planteo de Simón Rodríguez, con el que formulará el joven Gramsci en un artículo sugestivamente titulado "El privilegio de la ignorancia", donde postula la centralidad de la batalla cultural y educativa en la transformación histórica, y advierte que los sectores populares no pueden darse el lujo –propio de la clase burguesa– de ser ignorantes. Si la inmensa mayoría de los capitalistas puede prescindir de la formación intelectual, debido a que la sociedad en la cual se solventa su situación de privilegio se encuentra estructurada en modo tal que basta contar con una minoría de científicos y estudiosos para que sus negocios estén garantizados, "para los proletarios es un deber no ser ignorantes". Por contraste, afirma que la civilización socialista "para realizarse completamente quiere que todos los ciudadanos sepan controlar lo que sus mandatarios de vez en vez deciden y hacen. Si los sabios, si los técnicos, si aquellos que pueden imprimir a la producción y al intercambio una vida más ardiente y rica de posibilidad, son una exigua minoría, no controlada, por la lógica misma de las cosas, esta minoría devendrá privilegiada, impondrá su dictadura" (Gramsci, 2011).

ción de masas". Porque el objetivo estratégico de esa ardua labor pedagógico-política impulsada por él no era otro que el de "poder disponer de masas animadas, no de autómatas como antes", ya que "nunca se hará República con gente ignorante". En este sentido, como ha sugerido el venezolano Ronald Denis, para Simón Rodríguez cualquier República que se precie de tal debía ser concebida como un orden colectivo construido por los propios ciudadanos, "distanciándose de la visión liberal y representativa del 'estado republicano' legitimado a partir de la representatividad de sus mandos y la legalidad que los condiciona". Por ello, agrega este autor, "la 'república americana' condensada en sus sueños compartidos con Bolívar es (…) una causa política común, que al mismo tiempo va abriendo los caminos necesarios para la profundización de las prácticas autogobernantes de sus ciudadanos". No es, por lo tanto, "en absoluto un formato legal de delegación de soberanía", sino, por el contrario, "una práctica concreta que nace con la fabricación de un sujeto niño creado en plena libertad y la alegría del 'ser libre', es como él mismo lo llamaba, una 'República Orijinal' tratándose de una república pedagógica que centra en la educación popular su esperanza" (Denis, 2011).

Dicho esto, no resulta ocioso aclarar que la noción de ciudadanía a la que apela Rodríguez dista de emparentarse con la clásica acepción liberal, que tan certeramente supo criticar Marx en *La Cuestión Judía.* Antes bien, debe ser pensada en sintonía con la caracterización que supieron formular pensadores radicales como Rousseau y Spinoza. Porque la República que delinea como horizonte emancipatorio de Nuestra América, se encuentra en las antípodas de los estados elitistas que se terminaron configurándose en el continente durante la segunda mitad del siglo XIX, y que en la mayoría de los casos ni siquiera supieron garantizar una ilusoria igualdad formal en el plano político. Y es que para Rodríguez, aquella debía definirse como encarnación de una *voluntad general* (o interés común), imposible de ser fraccionada o desmembrada en una sumatoria de átomos dispersos e inconexos entre sí, o de subsumirse a una agregación de experiencias *individuales;* menos aun siendo el sostén de un régimen socio-económico profundamente injusto y desigual[20]. Por ello Rodríguez no duda en afirmar que "no hay libertad donde hay amos", y llega a denunciar que "en el sistema anti-económico (propiamente llamado

(20) Nuevamente, vale la pena rescatar las memorias de Simón Rodríguez en torno a su truncada propuesta de Chuquisaca. Allí alega en favor de una concepción de ciudadanía que resulta imposible de pensar en términos meramente formales, por lo que incluye a la dimensión económica y material de la vida social, como un rasgo ineludible de ella. En efecto, con la realización de este proyecto *integral* de educación popular por él impulsado, "los campos estarían cultivados y los labradores tendrían casas bien construidas, mobladas, limpias -estarían decentemente vestidos, se divertirían con moderación y entenderían de sociedad… en una palabra, serían CIUDADANOS". Y es que no cabe disociar la carencia de conocimientos de la sumisión económica; ambas son, de acuerdo a Rodríguez, co-constitutivas de un entramado social general. De ahí que nos sugiera como deber, el repetir con frecuencia que "al que no sabe cualquiera lo engaña; al que no tiene cualquiera lo compra".

de concurrencia o de oposición) el productor es víctima del consumidor, y ambos lo vienen a ser del capitalista especulador" y "en la producción superflua está toda su desgracia: por ella pierden y se empobrecen –la pobreza los somete a condiciones dudosas– y al fin la miseria los vende a los capitalistas" (Rodríguez, 2008)[21]. Para decirlo en palabras del autor del *Emilio:* no cabe emparentar a estas repúblicas por fundar con la "voluntad de todos" (una mera sumatoria de intereses particulares), sino con ese *yo colectivo e indivisible* que materializa un auténtico autogobierno ciudadano, y que, al decir de Gramsci, no debía reconocer escisión alguna entre dirigentes y dirigidos.

Para concluir, no está de más recordar junto con Simón Rodríguez que "el saber sus obligaciones sociales es el primer deber de un republicano, y nada importa tanto como tener pueblo: formarlo debe ser la única ocupación de los que se apersonan por la causa social". La tarea de hacer de Nuestra América *un pueblo-continente,* es aún un desafío pendiente. Para poder cumplir con ese antiguo e invariante anhelo, más que nunca las repúblicas latinoamericanas deben ser, al decir de nuestro autor, *"¡AMIGAS SI QUIEREN SER LIBRES!"* (Rodríguez, 2008). Y en el contexto actual de reconfiguración de bloques regionales que estamos viviendo, agregaríamos que *también deben ser libres si pretenden ser genuinamente amigas*. Frente a este dilema, no queda otra que apostar a la invención, que será –más que nunca– pedagógico-política, o no será. Porque de errores, ya sabemos demasiado por estas tierras rebeldes.

Referencias

Agosti, Héctor, 1965. *Cuaderno de Bitácora.* Buenos Aires: Lautaro.

Bolívar, Simón, 2010. *Para nosotros la patria es América.* Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Ciriza, Alejandra y Fernández Nadal, Estela, 2001. "Simón Rodríguez: un socialista utópico americano", en *Itinerarios socialistas en América Latina.* Córdoba: Alción Editora.

Cuadernos de Educación, s/f. *Simón Rodríguez: un apasionado de la educación,* Número extraordinario 46. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Cúneo, Dardo, 2008. "Aproximación a Simón Rodríguez", prólogo a *Inventamos o Erramos.* Caracas: Monte Ávila.

Denis, Ronald, 2011. *Las tres repúblicas. Retrato de una transición desde Otra Política.* Caracas: Nuestramérica Rebelde.

Gramsci, Antonio, 1981. *La alternativa pedagógica.* Barcelona: Fontamara.

(21) Unas pocas décadas antes, Rousseau ya había postulado una concepción de igualdad radical, similar a la esbozada por Rodríguez, al afirmar que *nadie debía ser tan rico como para poder comprar a otro, ni nadie tan pobre como para verse obligado a venderse.* Al respecto, véase *El Contrato social,* Editorial Espasa Calpe, Madrid, 1983.

-----, 1986. *Cuadernos de la Cárcel,* Tomo 4. México: Era.

-----, 2000. *Cuadernos de la Cárcel,* Tomo 6. México: Era.

-----, 2011. "El privilegio de la ignorancia", en Hillert, Flora; Ouviña, Hernán; Rigal, Luis y Suárez, Daniel: *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Logiudice, Edgardo, 2011. "Gramsci, el latín y la traición. Sobre *Tradire Gramsci* de Giuseppe Prestipino", en *Revista Herramienta,* Nº 16. Buenos Aires.

Martínez Estrada, Ezequiel, 1969. *Leer y escribir.* México: Joaquín Mortiz.

Paz, Octavio, 1973. *El signo y el garabato.* México: Joaquín Mortiz.

Piglia, Ricardo, 2005. *El último lector.* Barcelona: Anagrama.

Rawicz, Daniela, 2011. "Ensayismo y utopía del lenguaje en *Sociedades Americanas* de 1828 de Simón Rodríguez", en *Itinerarios socialistas en América Latina.* Córdoba: Alción Editora.

Ricoeur, Paul, 2009. *Sobre la traducción.* Buenos Aires: Paidós.

Rifflet Lemaire, Anika, 1981. *Lacan.* México: Hernies.

Rodríguez, Simón, 2001. *Obra completa,* Tomos I y II. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.

-----, 2008. *Inventamos o erramos.* Caracas: Monte Ávila.

Roig, Arturo, 2009. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano.* Buenos Aires: Una Ventana.

Rojas, Armando, 1996. *Ideas educativas de Simón Bolívar.* Caracas: Monte Ávila.

Rosales Sánchez, Juan, 2007. *La república de Simón Rodríguez. C*aracas: El Perro y La Rana.

Rumazo González, Alfonso, 2005. *Simón Rodríguez. Maestro de América.* Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Sacristán, Manuel, 1998. *El Orden y el tiempo,* Editorial Trotta, Madrid.

Villagrán, Fernando, 2011. *Simón Rodríguez. Las razones de la educación pública.* Santiago de Chile: Catalonia.

Capítulo 6

De Simón Rodríguez a la Ley Orgánica de Educación. Avances y disputas en torno a la política educativa en la Venezuela Bolivariana

(Este texto se (re)construyó en diálogo de la comunidad de lectura que asumimos desde el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini)

Pablo Imen

Carla Waisnztok, Hernán Ouviña, Maximiliano Durán, Diana López Cardona y quien estas líneas propone integramos desde abril de 2011 un proyecto colectivo cuyo nombre provisorio es "Pedagogxs y Pedagogías Emancipadoras de y en Nuestra América". Nuestro plan de trabajo es ambicioso: aspiramos a recorrer los legados de aquellos pedagogos y pedagogas, y/o experiencias pedagógicas que constituyen el acervo de nuestra identidad, contribuyendo a la reconstrucción, reinterpretación y desarrollo en este nuevo momento histórico de las invenciones pedagógicas más significativa que desplegaron relaciones educativas en democráticas, liberadores, alegres, esperanzadas. En ese camino hay mucho que recuperar, y nuestro punto de partida fue la lectura sobre la vida y la obra de Simón Rodríguez. Este escrito debe leerse en este nuevo contexto de nuestra vida como comunidad de lectura y el escrito originario ahora se va modificando de manera mucho más significativa con el aporte de mis compañeras y compañeros.

Tras el intercambio de opiniones vía mails o en los encuentros de trabajo realicé algunas modificaciones importantes al escrito, que casi puedo considerar una obra colectiva que lleva, de manera un tanto controvertida, mi única firma. En este trabajo intervino, primero que ninguno, Simón Rodríguez... luego los compañeros y compañeras del Movimiento Pedagógico Revolucionario de Venezuela, el propio proceso político y educativo bolivariano y finalmente Carla, Hernán, Maximiliano y Diana. Sin el aporte de ellos, estas líneas serían distintas, tendrían omisiones, algunas perspectivas

erróneas, más insuficiencias que las admisibles (en relación a lo que quiero contar) y menos riqueza en la perspectiva de abordaje del tema. A todos y todas mi agradecimiento por esos aportes que hicieron este texto mejor que en sus primeras versiones.

El mayor desafío de Nuestra América a doscientos años de la Primera Independencia, que bien pudiéramos considerar como una revolución inconclusa, es la construcción de un proyecto colectivo de Patria Grande.

Ese es el clima que se respira hoy en nuestra región y plantea como tarea estratégica ese presente y futuro comunes, en un proceso que, lejos de ser lineal, está sometido a los vaivenes de las relaciones de fuerza entre, por un lado, los pueblos y sus gobiernos leales y, por otro, las fuerzas que pugnan por la restauración neoliberal-conservadora.

Este artículo inscribe la lectura del Bicentenario bajo un cristal nuestroamericanista, lo que da cuenta tanto de su potencial como de las dificultades epistemológicas, teóricas, políticas y prácticas que nos impone la elección de esta perspectiva.

La discusión acerca de aquello que une a nuestros pueblos y a sus gobiernos excede los límites de esta publicación, pero dejamos abierto el interrogante de esa identidad que supone una imbricación de lo diverso. Y que supone cierta claridad acerca de cuánto tenemos de común y cuánto de distinto, cuánto de específico y cuánto de universal.

Estas complejidades se revelan en todos órdenes de la vida social, y por tanto en la esfera de la educación.

Cabe señalar en primer término el problema del foco educativo. La educación constituye una experiencia social que está presente en todas las prácticas sociales (se aprende a caminar, se aprende a ser miembro de un sindicato, se aprende a ser pareja, hijo y padre). Por otro lado, la educación se constituye un quehacer específico atravesado por otras dimensiones (económica, cultural, histórica, política, etcétera). Asumiendo esta complejidad, nos centraremos en una perspectiva específica: la política educativa. Esto es: en las acciones del Estado con relación a la educación formal, a los procesos de imposición, mediación, adecuación, resistencia o contestación que se generan y respecto de los procesos y resultados que se derivan de estas dinámicas.

La política educativa debe comprenderse, en todo caso, como un territorio de lucha: mandatada desde los intereses del orden para reproducir relaciones de injusticia o de justicia –según los casos–, está sometida a contratendencias de sujetos que asumen una dirección antagónica, o bien orientada a la emancipación y la igualdad o bien a la conservación y la reproducción.

Nosotras y nosotros[22] concebimos la educación como un derecho humano.

Por su parte, advertimos que existe un amplio campo de la educación que no es parte de la educación formal y que no será abordada en este estudio. Privilegiamos la política educativa en la medida en que, en la actual coyuntura, sólo el Estado puede (y debe, si es un Estado democrático y popular) garantizar el derecho a aprender[23] o, dicho en términos más habituales, el derecho a la educación. La idea de que sólo el Estado puede garantizar el derecho a la educación implica que: a) el mercado ni puede ni va a hacerlo en la medida en que se trata de una relación social orientada a la búsqueda de la ganancia y fundada en la idea de competencia y exclusión; b) grupos subalternos aislados pudieran generar instancias de democratización educativa pero con un alcance limitado, en el mejor de los casos. No es que el Estado necesariamente asegure el derecho a la educación, sino que sólo esta relación social y dispositivo institucional que denominamos "Estado" puede hacerlo en esta etapa del desarrollo histórico. Sólo que para que este objetivo se plasme en la realidad debe operarse una transformación sustantiva: este Estado debiera abandonar su lógica de funcionamiento burocrático y excluyente y refundarse sobre nuevas bases. El Estado es, de tal modo, un campo de lucha y, por tanto, susceptible de ser transformado. Esta hipótesis fue probada dentro del capitalismo (de Estado de "libre concurrencia" a Estado Benefactor; de Estado Benefactor a Estado Neoliberal) y fuera de él, como ocurrió con Cuba o como se está ensayando en diversos países de Nuestra América.

Hablamos de Simón Rodríguez y por razones comprensibles nos remitimos a Venezuela. La ligazón puede comprobarse desde el pasado y desde el presente. El gran educador popular nació en Caracas un 28 de octubre de 1769 y hoy, en la Ley Orgánica de Educación. Su artículo 14º establece que "La educación regulada por esta ley se fundamenta (...) la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento."

---

(22) El uso del género masculino y femenino que introducimos aquí se propone dejar constancia de la adhesión a la igualdad de género incluso en el uso de la palabra. A pesar de esta definición, asumimos que a los fines de la economía textual utilizaremos el masculino, admitiendo incluso cierta contradicción entre la declaración principista que defendemos y su extensión práctica en este escrito.

(23) Lo que definimos como derecho a aprender y luego re-nombramos como derecho a la educación tiene como objeto alertar sobre nuestra idea de "buena educación": se trata de un proceso en el que los sujetos que pasan por la relación pedagógica son capaces de aprender. No se trata sólo de poner una escuela, un banco y un maestro: debe haber un proceso de crecimiento de los educandos como personas, en un sentido integral que imbrique el interés propio con un proyecto colectivo. ¿Y de aprender qué? De aprender a pensar, a convivir, a sentir y expresarse, a hacer, a decir. El convivir presupone un proyecto colectivo de presente y de futuro. Esta educación implica superar la división entre teoría y práctica, entre gobernantes y gobernados formando hombres y mujeres libres para un proyecto compartido.

Este país constituye la avanzada –como continuación de la experiencia cubana– de gobiernos radicalmente transformadores que la lucha de los pueblos instaló en los albores del siglo XXI.

Cabe resaltar la originalidad del proceso de construcción del Socialismo del Siglo XXI en Venezuela, las especificidades que revelan la construcción de una nueva política educativa que entre otras cosas recupera el mandato de los derrotados del pasado y hace de sus banderas parte de la programática del presente para construir otro futuro. Simón Rodríguez constituye un caso paradigmático de esta operación de memoria y rescate de los aportes rodrigueanos a una pedagogía propia, original, emancipadora. Así se pone en juego un proceso complejo pero orgánico, sistemático y original de unión del pasado, el presente y el porvenir.

El 15 de agosto de 2009 se sancionó en Venezuela una nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) que vino a reemplazar a otra promulgada en 1980. Aunque la nueva ley tenga la misma denominación que la derogada, las distancias entre ambas normas son muy significativas, al punto que responden a proyectos político-educativos antagónicos.[24]

Entre otros aspectos, la nueva LOE define en su artículo 4º a la educación como "un derecho humano y un deber social fundamental", agregando que "(e)l Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés". A lo largo de los sucesivos artículos va pergeñando una política educativa emancipadora, orientada a contribuir a la construcción de un nuevo orden social. Es previsible que su sanción genere adhesiones entusiastas como oposiciones tenaces en el proceso de fundación de una sociedad socialista.

La nueva LOE –que condensa un proceso muy complejo y rico de debates y construcciones– ha sido duramente criticada por los viejos factores de poder. Sólo a modo de ejemplo, y con una claridad que no requiere de ningún otro comentario, el Sr. Octavio Di Lamo, presidente de la Cámara Venezolana de Educación Privada al momento en que la futura LOE era discutida en la sociedad y luego en la Asamblea Nacional, sostuvo que

> (…) los padres y las madres estarán imposibilitados de escoger la educación que desean para sus hijos, los estudiantes no podrán escoger carrera ni dónde estudiarla, pues el Estado se lo impondrá. Además se establece la penalización al ejercicio de la docencia. Hoy en Venezuela –continúa de manera un tanto exaltada– hay que alzar la voz y decir la radio es mía,

(24) Desde el año 1999 hubo una significativa cantidad de acciones que definieron fuertes rupturas de la política educativa del gobierno bolivariano con las preexistentes, muy especialmente con el Primer Ministro, el Ingeniero Navarro.

> y decir la escuela es mía, y decir el país es nuestro. Hay que decir con mis hijos no te metas, a viva voz y con los puños cerrados (*El Nacional,* 2009).

Di Lamo informó que la cámara que representa estaba organizando una serie de acciones porque no permitirá que la "revolución entre en los hogares y las escuelas" (*El Nacional,* 2009). Sospechamos que la posición de Di Lamo a propósito de la norma –que en aquel momento era proyecto de ley– se explicitó sin conocer ni argumentar acerca del contenido de la misma. La exaltación del tono revela, más bien, la resistencia de la vieja clase dominante al avance del proyecto emancipador bolivariano.

Otra perspectiva acerca de la LOE, antagónica a la sostenida por la Cámara Venezolana de Educación Privada, fue la del Movimiento Pedagógico Revolucionario.

La LOE permite avanzar en el debate y las prácticas que permitan transitar de la educación previa a la emancipadora, en construcción. La LOE es expresamente reivindicada por el Movimiento Pedagógico Revolucionario porque implica una concepción liberadora que desmonta la división social del trabajo capitalista, diseñada para la dominación.

Los cambios que se vienen operando en materia educativa expresan similares luchas a las que, en todos los aspectos de la vida social, se da entre lo viejo y lo nuevo en la Venezuela Bolivariana.

El presente trabajo intentará revelar la direccionalidad de la política educativa actual, algunas de sus tensiones y su imbricación con el proceso revolucionario en curso, para lo cual es indispensable una visita por la historia reciente de sus luchas y los aportes de Simón Rodríguez. Esta perspectiva es, desde mi punto de vista, el mejor aporte que podemos hacer en memoria del legado robinsoniano (Sojo, Izaguirre, Cumare, 2010: 1). El maestro de Simón Bolívar es considerado por la propia LOE como fundamento de la política educativa y de la educación pública.

En una primera sección, nos interesa aportar algunas reflexiones sobre las especificidades de la revolución bolivariana –inscripta en una búsqueda común con otros países de Nuestra América que ha recibido por denominación de "Socialismo del Siglo XXI"[25]–. Nos referimos a Cuba, Bolivia, Ecuador y Nicaragua en procesos complejos y contradictorios que están inventando mejores y más

(25) Existe una pregunta al interior de las corrientes revolucionarias en Nuestra América acerca de lo que supone nominar a los procesos abiertos en Venezuela, Bolivia, Ecuador y Nicaragua como "Socialismos del Siglo XXI", apareciendo distintas perspectivas en sus continuidades y rupturas con las experiencias socialistas del siglo XX: ¿qué los une y qué los diferencia? constituye un interesante punto a pensar, debatir y sistematizar.

justas realidades en esos países. Una de las novedades que queremos resaltar es la fuerte relectura de la historia que los gobiernos revolucionarios hacen y difunden, recuperando el legado de aquellos que fueron derrotados en esfuerzos emancipadores pero han aportado experiencias y pensamientos que pueden y que están siendo retomados en la lucha por la construcción de lo nuevo.

En este marco, un segundo apartado analizará aspectos de la obra de Simón Rodríguez que consideramos significativos para comprender algunas de sus propias preocupaciones, ensayos, preguntas, su concepción político-educativa y pedagógica. Esos contenidos son recuperados por la LOE y reivindicados como motor del cambio por el Movimiento Pedagógico Revolucionario, fuerte impulsor de los procesos transformadores en la educación pública. Finalmente, se intentará sistematizar cómo discurre la política educativa actual, las luchas inmediatas recientes expresadas en torno a la sanción de la nueva LOE. Desde la especificidad del proceso revolucionario en Venezuela, y tras abrevar en los aportes sustantivos de Simón Rodríguez, aspiramos a que se comprendan los principales conflictos, avances, desafíos e interrogantes que se plantean a partir de la sanción de la LOE.

I. Venezuela y el Socialismo del Siglo XXI

Si los últimos años del siglo XX parecían signados por la perpetuación de las calamidades neoliberales, el cambio de siglo trajo aparejado un proceso regional inédito en el cual –crisis y estallidos mediante– han surgido gobiernos que, con matices, declararon su voluntad política de superar la herencia del viejo orden. La alternativa se va configurando como un proyecto de autonomía y soberanía regional, plasmando la noción de "unir lo diverso para confrontar con lo antagónico" por medio de nuevas relaciones, prácticas e instituciones. Se registran, pues, diferencias nacionales, y se estructuran tendencias con distintos alcances que tienen sus correlatos institucionales.

La formación de la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur) expresa la voluntad de unión de los países de Nuestra América, terminando con la tutela e influencia de Estados Unidos[26]. Habilitó iniciativas y dispositivos que fueron útiles tanto para la resolución de conflictos entre países miembros como para el impulso de nuevos emprendimientos conjuntos. Por caso, las complicadas relaciones bilaterales entre Colombia y Ecuador fueron reencauzadas a partir del esfuerzo conjunto de Unasur. Los proyectos de Telesur

(26) La Unasur no puede comprenderse al margen de los procesos nacionales y regionales que se desplegaron desde fines del siglo XX, con insurrecciones, estallidos, elecciones de nuevos gobiernos y acciones mancomunadas como ocurrió con la Cumbre de las Américas realizada en Mar del Plata, Argentina, en 2005 y que significó el virtual entierro del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA). Otros pasos fueron en una misma dirección unitaria que encuentra en la Unasur su mayor avance político-institucional.

y Banco del Sur son ejemplos de creaciones útiles para dar respuestas –distintas– a la existencia de necesidades comunes.

¿Cómo se expresa la diversidad indicada antes? Por un lado, un grupo de países declaró su decisión de construir el Socialismo del Siglo XXI. Venezuela es uno de ellos. Su expresión político-institucional es la creación de la Alternativa Bolivariana de los Pueblos de Nuestra América (ALBA), que viene avanzando en una serie de acuerdos de intercambio y acciones conjuntas que marcan la invención de una nueva globalización, un internacionalismo de nuevo tipo fundado en relaciones de solidaridad, fraternidad, complementariedad, equidad e igualdad entre los pueblos que lo integran y sus gobiernos.[27] Estos países, así, vienen ensayando profundas transformaciones culturales, socio-económicas y político-institucionales. Una mirada atenta por los caminos que están transitando permite ver algunas diferencias con los procesos revolucionarios que fueron explorados en el siglo XX.

Entre otras cuestiones, nos interesa señalar que los sujetos que sostienen las transformaciones no son sólo aquellos que, derivados de la tradición marxista en su versión ortodoxa, sugerían los viejos manuales soviéticos: el proletariado industrial y sus aliados inmediatos, el campesinado y la pequeña burguesía. El desarrollo capitalista en Venezuela, Cuba, Bolivia, Ecuador o Nicaragua no siguió el camino de la Europa (si es que en Europa hubo *un* camino). De sus realidades se derivan estructuras sociales y sujetos colectivos diferentes que hacen viable el proyecto transformador. Por caso, tras el diluvio neoliberal Bolivia logró la confluencia de los pueblos indígena originario campesinos, los sindicatos campesinos, la Central Obrera Boliviana y movimientos urbanos en defensa de los recursos naturales. Ese proceso de luchas pudo converger en la construcción de un proyecto político que lleva adelante el Movimiento al Socialismo bajo el liderazgo de Evo Morales. Tras una feroz resistencia de las oligarquías terratenientes, mediáticas y financieras (con el inestimable auxilio de agencias imperiales como USAID o la propia CIA), el proceso se viene consolidando con claridad. Ecuador también ha tenido como sujetos de la transformación a los movimientos sociales e indígenas, sustento del actual proceso liderado por Rafael Correa. En Venezuela, se registró un desarrollo obrero circunscripto a la producción petrolera y su estructura social más bien revela una sociedad atomizada con millones de excluidos. Fue una crisis orgánica la que puso en marcha el proceso cultural, socioeconómico y político institucional solidarista liderado por el presidente Hugo Rafael Chávez Frías.

Si los sujetos de la transformación han mutado, las formas de lucha y los medios de acceso al poder estatal también lo hicieron. Frente a la vía insurrec-

(27) Integran el ALBA en 2010: Venezuela, Cuba, Bolivia, Nicaragua, Dominicana, Ecuador, San Vicente y las Granadinas, Antigua y Barbuda. Uno de los efectos del golpe en Honduras ha sido, por votación del Parlamento que avaló la destitución ilegal e ilegítima del ex presidente Zelaya, su desvinculación del ALBA.

cional predominante en el siglo XX, en la actual coyuntura han sido procesos electorales los que instalaron los nuevos gobiernos. Éstos, legitimados por las urnas, tuvieron como primera estrategia el impulso de reformas constitucionales que imprimieron un nuevo acto fundacional a las sociedades nacionales. El caso inicial de Venezuela, en 1999, fue luego continuado por Bolivia y Ecuador en muy complejos e interesantes procesos de creación de nuevos contratos en los cuales el Estado asume un rol fundamental en la promoción y garantías de derechos, toma el timón de la economía poniendo límites a la iniciativa privada, ampliando la esfera de la producción estatal e impulsando un firme desarrollo de la economía basada en principios solidarios.

En materia política e institucional, en todos estos países se multiplican las exigencias para renovar las organizaciones estatales preexistentes y se pone en marcha la creación de nuevas instituciones paralelas –como ocurre en Venezuela con las Misiones Educativas– que deben contribuir al desarrollo y consolidación de democracias protagónicas y participativas. Como es claro, ninguno de estos procesos opera de manera lineal y directa. Hay aprendizajes, ensayos que implican errores y aciertos inherentes a todo proceso histórico y social. Hay tensiones y contradicciones. Hay omisiones y obstáculos de los más diversos. El trabajo de parto de la nueva sociedad está plagado de promesas y también de peligros.

Lo cierto es que estas reformulaciones en lo cultural, económico-social y político institucional se expresan en transformaciones complejas y profundas.

Así, en todos los países a los que nos estamos refiriendo se desarrollaron (en rigor, se siguen desarrollando) caminos para la superación de las "viejas políticas educativas".[28] A pesar de las dificultades y complejidades en general se observan indudables adelantos en la democratización del conocimiento. Aunque no sea ni el único ni el principal indicador, Unesco declaró libre de analfabetismo a cuatro países en Nuestra América: muy tempranamente, en 1961, a Cuba. En 2005 a Venezuela, en 2008 a Bolivia y en 2009 a Nicaragua. En todo caso, es un dato revelador de los primeros efectos de las nuevas políticas educativas.

Señalamos que la LOE establece en su artículo 14º que "La Educación regulada por esta Ley se fundamenta en la doctrina (...) de Simón Rodrí-

(28) Entrecomillamos el término "viejas políticas educativas" porque dichos modelos pedagógicos –incapaces de dar respuesta ni siquiera a las módicas esperanzas del neoliberal-conservadurismo– están vivitos y coleando. La firma generalizada de las Metas 2021 promovida por la Organización de Estados Iberoamericanos en 2010 que firmó inclusive Venezuela da cuenta de la persistencia de propuestas retardatarias en materia educativa. Algunos gobiernos populares, que con mucha inteligencia hace tiempo dejaron de oír las voces de los defensores de la ortodoxia económica, padecen una cierta debilidad para continuar escuchando y aceptando las fórmulas perimidas de los tecnócratas educativos.

guez...". Pero ¿qué relación tiene esta construcción política pedagógica con el pensamiento de Simón Rodríguez? ¿Qué lectura debe hacerse de la historia para comprender la filiación entre la política educativa actual y la obra emancipadora del maestro de Bolívar? Precisamos hacer un rodeo conceptual para comprender el uso actual del legado histórico rodrigueano.

II. Herencias de Simón Rodríguez

II.1. Historia, presente y futuro

Un rasgo característico del discurso gubernamental en Venezuela (como ocurre con Bolivia y Ecuador) es la referencia permanente a la dimensión histórica. Creemos indispensable leer este fenómeno bajo la perspectiva de Walter Benjamin.

Veamos esta intervención del presidente Chávez:

> No es entonces mera retórica nuestra bolivarianidad. No. Es una necesidad imperiosa para todos los venezolanos, para todos los latinoamericanos y los caribeños fundamentalmente rebuscar atrás, rebuscar en las llaves o en las raíces de nuestra propia existencia, la fórmula para salir de este laberinto, terrible laberinto en el que estamos todos, de una u otra manera. Es tratar de armarnos de una visión jánica necesaria hoy, aquella visión del Dios Mitológico Jano, quien tenía una cara hacia el pasado y otra cara hacia el futuro. Así los venezolanos de hoy tenemos que mirar el pasado para desentrañar los misterios del futuro, que resolver las fórmulas para solucionar el gran drama venezolano de hoy (Narvaja, 2008: 40).

Este rescate particular de la Historia cumple dos funciones simultáneas: refutar las versiones de la historia sustentadas por las clases dominantes, y recuperar la memoria de esas luchas como huellas de un camino inconcluso al final del cual se encuentra la redención de todos los oprimidos.

El tono y la interpelación a los luchadores de la historia se entrecruzan con una verdadera teología que está al servicio de los hasta ahora vencidos. Para Walter Benjamin, según Löwy, "(e)xiste un acuerdo tácito entre las generaciones pasadas y la nuestra. Nos han aguardado en la tierra" (Löwy, 2005: 55). En este sentido,

> (…) la rememoración, la contemplación –en la conciencia– de las injusticias pasadas, o la investigación histórica no son suficientes a criterio de Benjamin. Para que la redención pueda producirse, es necesaria la reparación (...) del sufrimiento, de la desolación de las generaciones vencidas, y el cumplimiento de los objetivos por los cuales lucharon y no lograron alcanzar (Löwy, 2005:59).

La idea mesiánica que Benjamin recupera supone que esa redención de los oprimidos es una misión que nos asignan las generaciones pasadas. Desde esta concepción, puede afirmarse que el Mesías somos nosotros mismos; cada generación tiene una cuota de poder mesiánico que debe intentar ejercer. Ese Mesías no es individual, sino colectivo.

Y un requisito de esta rememoración para la redención –que presupone un alto nivel de actividad revolucionaria por implicarse en la supresión de todos los mecanismos opresivos– es el recuerdo de todos los sufrimientos de los seres humanos. Para la redención, "cada víctima del pasado, cada intento emancipatorio, por humilde y 'pequeño' que haya sido, quedará a salvo del olvido y será 'citado en la orden del día', esto es, reconocido, honrado, rememorado" (Löwy, 2005: 64).

La cuestión es, para Benjamin, "enriquecer la cultura revolucionaria con todos los aspectos del pasado portadores de la esperanza utópica" (Löwy, 2005: 66). Löwy habla –en la medida en que Benjamin era marxista– del marxismo como expresión de esa cultura revolucionaria[29], pero el acervo transformador trasciende el campo del marxismo, por lo cual preferimos utilizar el concepto plural de "cultura revolucionaria" o, más precisamente, "culturas revolucionarias", que para Benjamin, cualquiera sea el punto de vista que profesemos, expresa un torrente liberador convergente que "no tiene sentido si no es, también, el heredero y albacea de varios siglos de luchas y sueños emancipatorios" (Löwy, 2005: 66). Lo que importa del pasado es, por tanto, la memoria de las luchas entre opresores y oprimidos, y aquí la categoría "lucha de clases" adquiere el rango de escenario donde convergen la teoría y la práctica. Frente a una lectura burguesa y oficial de la historia, que contempla el pasaje de un período a otro, o de una etapa a otra como un "progreso", la visión de Benjamin indica que

> (…) la historia se le manifiesta como una sucesión de victorias de los poderosos. El poder de una clase dominante no se deduce simplemente de su fuerza económica y política, de la distribución de la propiedad o de las transformaciones del sistema productivo: siempre implica un triunfo histórico en el combate contra las clases subordinadas. (...) Benjamin la percibe "desde abajo", desde el lado de los vencidos, como una serie de victorias de las clases dirigentes. (...) Sin embargo, cada nuevo combate de los oprimidos pone en entredicho no sólo la dominación presente, sino también esas victorias del pasado. (...) Las luchas actuales ponen en cuestión las victorias históricas de los opresores porque socavan la legitimidad del poder de las clases dominantes, antiguas y presentes (Löwy, 2005: 69-70).

(29) Y todavía nos queda por decir –sin tener espacio ni ser el lugar para profundizar esta idea– que ciertas versiones del marxismo han tenido lecturas y efectos prácticos conservadores o reproductores de la realidad.

¿Qué lectura de la historia habrá de hacerse, entonces? No se trata de ratificar la visión de los vencedores, sino de captar el momento de peligro en que el orden opresivo fue puesto en cuestión y sometido al desafío de la rebeldía insurrecta. Hay que arrancar la tradición al conformismo. La tarea fundamental es "cepillar la historia a contrapelo" (Löwy: 2005: 81).

No hay lucha por el futuro si no hay memoria del pasado, que en el caso de los vencidos adquiere una naturaleza antagónica a la de los panteones del pasado de los vencedores. La memoria de los vencidos revela un carácter subversivo ya que

> (…) no se instrumenta al servicio de ningún poder (...). Es evidente que la rememoración de las víctimas (...) solo tiene sentido si se convierte en una fuente de energía moral y espiritual para quienes luchan hoy. (...) A juicio del autor de las tesis, lo importante es que la última clase sojuzgada (...) se perciba a sí misma como heredera de varios siglos o milenios de luchas, de los combates fallidos de los esclavos, los siervos, los campesinos y los artesanos (Löwy, 2005: 131-132-133).

Detrás de esta oposición al tiempo lineal de los vencedores, se esconde la crítica a la noción de progreso humano. Puede haber algunas áreas de la vida social que efectivamente expresen un desarrollo progresivo, como ocurre con la adquisición de conocimientos, pero no ocurre lo mismo con las dimensiones ético-política, o las del afecto y el sentimiento. En este marco el progreso es una coartada de los vencedores, pero la verdadera historia da cuenta de actos que interrumpen ese autoproclamado progreso –como ocurre con las revoluciones– que se proponen salvar el espíritu de los oprimidos:

> La conciencia de hacer estallar el continuo de la historia es propia de las clases revolucionarias en el instante de su acción. La Gran Revolución introdujo el nuevo calendario. El día del comienzo de un nuevo calendario funciona como un recolector histórico de tiempo (Löwy, 2005: 144-145)[30].

Y, en el fondo, ese mismo día vuelve siempre en la forma de los días de fiesta, que son días de rememoración (Löwy, 2005: 142-143).

---

(30) Löwy señala, y es oportuno decirlo en estos tremendos días en que el Gobierno de Israel perpetra el genocidio contra Palestina, que los principales feriados del calendario judío están consagrados a la conmemoración de acontecimientos redentores: la salida de Egipto (*Pésaj*), la rebelión de los Macabeos (*Hanuká*), el salvamento de los exiliados en Persia (*Purim*). Y agrega que el imperativo del Recuerdo es uno de los elementos centrales de la Pascua Judía: recuerda a tus ancestros en Egipto, como si tú mismo hubieses sido esclavo en esos tiempos.

Estas razones nos permiten comprender los motivos por los cuales Simón Rodríguez y su obra constituyen referencias imprescindibles para comprender el proceso político-educativo vigente en la Venezuela Bolivariana.

Él expresó, en esos tiempos de Primera Independencia, la posibilidad de un proyecto pedagógico emancipador para un proyecto de Patria Grande.

El triunfo frente al poder colonial de España conquistó la Independencia pero no la Libertad –como advierte (y lamenta) el mismo Simón Rodríguez– quedando pendiente un proyecto grannacional que se enriquezca a su vez con una educación liberadora. Venezuela hoy está en ese ensayo. Y Simón Rodríguez juega un papel en la construcción de ese educador en complejo y contradictorio proceso de nacimiento.

II. 2. Actualidad del pensamiento rodrigueano

Simón Rodríguez fue definido con justicia como el primer educador popular de Nuestra América. Es necesario advertir que esto no implica la inexistencia de prácticas previas de educación popular que, como práctica social, reconoce una larga historia de ensayos, aciertos, aprendizajes, límites, errores y rectificaciones. Ahora bien, su mérito incuestionable ha sido poner en marcha propuestas pedagógicas emancipadoras en un tiempo histórico de aires y conquistas insurgentes, en el que las corrientes más avanzadas y revolucionarias fueron finalmente derrotadas hasta nuevo aviso.

Generó prácticas enteramente novedosas, y, además de crearlas, reflexionó y escribió sobre sus fundamentos y sus proyecciones.[31] Su accionar fue a contracorriente. Si bien una parte muy importante de sus escritos se perdieron en un incendio, han quedado trabajos que marcan la dirección inequívocamente transformadora de sus concepciones filosóficas, políticas y pedagógicas. En este orden –su visión del mundo y luego el lugar de la educación– es preciso analizar su perspectiva, pues la política constituía el norte de su acción pedagógica –la formación de Ciudadanos para una verdadera República y, a la par, de Pueblos para un Proyecto Colectivo–. Para formar Pueblos y Ciudadanos (de esa República hablaba Simón Rodríguez) era interpelada la educación.

---

(31) Por dar un ejemplo que no es sustantivo pero que da cuenta de su carácter provocador, el chileno Augusto Orrego relata en su obra *Retratos* (1917) una evocación que un señor Lastrarría hace de Simón Rodríguez de su paso por una escuela de Valparaíso, en el barrio de la Rinconada donde mantenía la escuela más desierta del lugar: "Entre las originalidades de esa escuela nos recordaba el mismo señor Lastraría de haber oído hablar de manera como don Simón enseñaba anatomía. Un testigo presencial vio colocados a sus discípulos a ambos lados de la sala, y a don Simón pasearse delante de ellos completamente desnudo para que se acostumbraran a ver cuerpo humano. Es fácil concebir la inagotable hilaridad que debía producir esta singular resurrección del liceo griego en una sociedad semibritánica". En Rodríguez, Simón. *O Inventamos o Erramos,* Caracas, Monte Ávila, 2008: XI.

El modelo social que promovía era igualitario, condenando expresamente las relaciones de explotación. Su punto de partida es contra las justificaciones del egoísmo liberal.

> Libertad personal y derecho de propiedad se *oyen alegar, con frecuencia, por hombres de talento. La primera,* para eximirse de toda especie de cooperación al bien general –Para exigir servicios sin retribución y trabajo sin recompensa. –Para justificar su inacción con las costumbres, y sus procedimientos con las leyes –*todo junto*... Para vivir INDEPENDIENTES en medio de la sociedad. El segundo para convertir la USURPACIÓN en posición (natural o civil) –la posesión en propiedad –y, de cualquier modo, GOZAR con perjuicio de tercero (sea quien fuere el tercero), a título de LEGITIMIDAD (y la legitimidad es un abuso tolerado) TODO en virtud de enredos evasivos, dilatorios... y otros –de juicios posesorios ... y otros (Rodríguez, 2008: 54).

De ello se desprenden razonamientos consistentes:

Dedúzcanse, pues, de esta breve demostración, las máximas siguientes:

> 1º No hay convención que dé un hombre a otro hombre *en propiedad* –ni conveniencia que lo haga dueño de la industria ajena.
> 2º Las cosas, en el estado social, no son propiedad de uno, sino por consentimiento de todos –y este consentimiento *perece* con los que lo dieron: –los muertos *fueron*– pero no *son,* personas: –la persona moral no existe sin la persona real: –no hay atributo sin sujeto.
> 3º La voluntad de uno no debe excitar a la de otro, sino por utilidad de ambos –ni contenerla, sino en cuanto le es perjudicial (Rodríguez, 2008: 57).

La sociedad igualitaria y republicana que debe construir América debe ser original, no puede esperarse una copia lisa y llana de Europa o Estados Unidos. La construcción de esa sociedad nueva tiene como herramienta fundamental la educación pública, lo que implica la responsabilidad de los estados en garantizar el derecho a la educación, vinculada a la defensa de un proyecto común:

> La Instrucción pública en el siglo XIX pide mucha filosofía: el interés general está clamando por una reforma; y la América está llamada por las circunstancias a emprenderla. Atrevida paradoja parecerá, no importa: los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia: la América no ha de imitar servilmente, sino ser original. El Gobierno debe colonizar con sus propios habitantes –para tener colonos decentes instruirlos desde la niñez– y para conseguirlo hacer la siguiente amenaza: "Se despreciará al que, pudiendo, no quiera concurrir, y se contendrá al que, por gusto, emprenda contrariar" (Rodríguez, 2008: 68).

Como también expresa este párrafo con claridad, la contrapartida de la responsabilidad gubernamental por la garantía del derecho a la educación se complementa con la obligatoriedad. Supone una corresponsabilidad entre la instancia oficial y la sociedad en su conjunto (incluido el educando y su familia). La sociedad de aquel momento y sus factores de poder son denunciados por Simón Rodríguez, quien aun sosteniendo la fe cristiana es particularmente duro con el posicionamiento de la Iglesia. Esta institución defiende la sumisión popular al poder de los gobernantes:

> El año 29, se apareció, en las Gacetas, con su compañero, por un efecto de la *Popularidad* de algunos Soberanos, a solicitud de ciertos Escritores filantrópicos -con el fin de instruir a las masas... descarriadas por la revolución... con sus derechos y deberes ... no Sociales sino *Morales;* y la *Moral* es, que retrocedan al estado antiguo, de subordinación a sus legítimos Príncipes y Señores. No creyéndose seguros en la *Moral,* pasaron a la Religión, y ya los derechos y deberes no son Morales sino Religiosos: -la Religión, pues, da el derecho de oprimir al prójimo, y al prójimo le impone el deber de aguantar. -Por este principio, los Ministros del altar son, por una parte, sustentáculos de la Vanidad, y por otra, instrumentos serviles de la Especulación: -su ministerio es andar por los Campos, por las Manufacturas y por los Almacenes, predicando a todo fiel Cristiano, sumisión a los Hacendados, a los Fabricantes y a los Mercaderes- llamando *Resignación,* la ciega obediencia de los brutos, y *Virtud,* la estúpida conformidad con la voluntad del Patrón -todo respaldado con los altos designios de la PROVIDENCIA (modo cortés de insultar a la Divinidad).
> -Los Clérigos vienen a figurar en el proyecto -como AGENTES DE NEGOCIOS (mediante una escasa renta) de todo el que quiera ENGRANDECERSE y como COMISIONADOS (mediante un tanto por ciento) todo el que quiera ENRIQUECERSE A buen estado ha venido a parar la Religión: los Ministros deben estar muy satisfechos de sus nuevas funciones. No se puede esperar más, de quien vuelve las espaldas a la Luz, para encaminarse a las tinieblas (Rodríguez, 2008: 111-112).

De estas ideas se va configurando una concepción de República democrática, que cuestiona el fondo elitista de las concepciones dominantes acerca del gobierno de nuestros países. Una democracia sustantiva, una democracia participativa. Señala:

> La *suerte futura de las Naciones,* no está confiada al modo de pensar DE UN HOMBRE NI DE MUCHOS, sino al de LOS MÁS. El interés Social es un compuesto de muchos intereses.
> Intereses *económicos, morales, civiles, políticos.* Cuando hay que tratar el Interés General de una secta se llama a Concilio Ecuménico = el interés SOCIAL pide que la nación esté en Congreso perenne...

> sin elecciones, sin suplentes, sin recesos... En una palabra sin farsas. Sobre todo sin esa *cómica facultad ordinaria* de Imponer Silencio... al SOBERANO!!! para echarlo de su Palacio por *conservar el orden,* cerrarle las puertas y dejarlo en la calle *por conviene* hasta que habiendo cesado el motivo de *conveniencia pública* que obligó al Ejecutivo a usar del *alto poder* que la Constitución Política del Estado *puso en sus manos y confió a su prudencia* para conservar el *sagrado depósito de las Leyes Patrias* (Rodríguez, 2008: 164-165).

La función social de la Educación es resaltada por Simón Rodríguez por su capacidad de generar nuevos sujetos sociales. Reivindica así a los excluidos, a los discriminados, a los señalados por la cultura dominante. Dice desafiante:

> Si la Instrucción se proporcionara a TODOS (...) ¿cuántos de los que despreciamos, por ignorantes, no serían nuestros consejeros, nuestros Bienhechores o nuestros Amigos? ¿Cuántos de los que nos obligan a echar cerrojos a nuestras puertas, no serían depositarios de nuestras llaves? ¿Cuántos de los que *tememos* en los caminos, no serían nuestros compañeros de viaje? No echamos de ver que los *más* de los que nos mueven a risa, con sus despropósitos, serían mejores Maestros que *muchos,* de los que ocupan las Cátedras, –que las *más* de las mujeres, que excluimos de nuestras reuniones, por su mala conducta, las honrarían con su asistencia; en fin, que, entre los que vemos con desdén, hay *muchísimos* que serían mejores que nosotros, si hubieran tenido Escuela (Rodríguez, 2008: 115).

La reivindicación de los oprimidos es de una enorme significación filosófica, antropológica y política. La defensa de las mujeres, en particular, se revela en estas y otras intervenciones del maestro de Bolívar. Por tanto, la naturaleza de la República descansa en un proyecto colectivo que promueva una democracia protagónica y participativa –diríamos hoy– en el que la educación juega un papel de primer orden.

> (...) el único medio de establecer la buena inteligencia es que TODOS PIENSEN en el bien común y que este bien común es la REPÚBLICA. Sin Conocimientos el hombre no sale de la esfera de los BRUTOS y sin conocimientos sociales es ESCLAVO. El que manda pueblos en este estado se embrutece con ellos. *En creer que Gobierna porque Manda prueba ya que piensa POCO. En sostener que sólo por la ciega obediencia subsiste el Gobierno prueba que YA NO PIENSA.* (...) Los Conocimientos son PROPIEDAD PÚBLICA (Rodríguez, 2008: 91-92).

Esta afirmación del conocimiento como algo que es de todos viene a contestar algunas definiciones que Simón Rodríguez denuncia como una falacia destinada a someter a las mayorías:

> Los pueblos pueden engañarse también (y veremos que se engañan) creyendo que no les conviene aprender lo que no se les enseña: y esto lo creen, porque gentes de poco talento... o de ninguno... les han dicho (por encargo de otros) que el conocimiento de la sociedad pertenece a los que la dirigen, no a los que la componen -que haciendo lo que se les manda sin *preguntar porqué,* han llenado su deber- que el hacer la menor observación sobre el gobierno, es, en el fuero interno, un pecado, en el externo un crimen horrible... IMPERDONABLE! ... que el soberano debe mandar castigar, al instante, sopena de encargar su conciencia. -¿Es ignorancia esta?... ¿o no? -¿pueden los pueblos engañarse en lo que les conviene? ¿...O no?... Con una razón tan extenuada, ¿podrán prometerse una larga vida social? (Rodríguez, 2008: 61).

Esta concepción que concibe a la educación como instrumento fundamental de participación es el sustento político y filosófico que justifica la noción de educación como derecho humano o social. Dice Simón Rodríguez:

> La SOCIEDAD para aprovechar de estas facultades, debe, no sólo poner a disposición de todos la Instrucción, sino los medios de adquirirla, tiempo para adquirirla y obligar a adquirirla. Hay un modo de proceder, en esto, que facilita las operaciones y asegura el resultado. *Se propondrá el lugar que corresponde* (Rodríguez, 2008: 135-136).

Aquí queda establecido un papel fundamental que sólo puede jugar el Estado como garante de derechos: "Asuma el GOBIERNO las funciones de PADRE COMÚN en la educación, GENERALICE la instrucción y el arte social progresará, como progresan todas las artes que se cultivan con esmero" (Rodríguez, 2008: 60).

Ahora bien, la educación para los sectores populares no debe expresarse como mera acción asistencial, sino social, política, económica y –aunque parezca obvio es preciso enfatizarlo– pedagógica. No debe ser, por tanto, un mero espacio de contención del conflicto social, sino un proceso de construcción de hombres y mujeres libres para las nuevas Repúblicas. Reivindicando medidas tomadas por Bolívar afirma que el Libertador

> Expidió un decreto para que se recogiesen los niños pobres de ambos sexos (...) no en *Casas de misericordia* a hilar por cuenta del Estado –no en *Conventos* a rogar a Dios por sus bienhechores –no en *Cárceles* a purgar por la miseria o los vicios de sus padres –no en *Hospicios* a pasar sus primeros años aprendiendo a servir, para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles o esposas inocentes. Los niños se habían de recoger en casas *cómodas y aseadas,* con piezas destinadas a talleres, y éstos surgidos de instrumentos, y dirigidos por buenos maestros. (...) La intención no era (como se pensó) llenar el país de artesanos rivales o mi-

> serables, sino instruir, y acostumbrar al trabajo, para hacer hombres útiles –asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento (...) era *colonizar el país con sus propios habitantes.* Se daba instrucción y oficio a las mujeres para que no se prostituyesen por necesidad, ni hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia (Rodríguez, 2008: 25-27).

La defensa del rol del Estado como garante se combina con una profunda crítica a la educación privada: "hacer NEGOCIO con la EDUCACIÓN es (...) diga cada Lector todo lo malo que pueda, todavía le quedará mucho por decir" (Rodríguez, 2008: 75). Y luego, de modo complementario sobre la centralidad del Estado:

> Todos los gobiernos saben (cuando quieren) generalizar lo que es, o lo que les parece conveniente, pero solo un Gobierno ILUSTRADO puede generalizar la Instrucción... dígase más..., lo debe: por sus luces lo obligan, a emprender la obra de la ilustración con otros –y le dan fuerzas que oponer a la resistencia que le hacen los protectores de las costumbres viejas (Rodríguez, 2008: 41-42).

Si la educación, pues, es para todos porque todos componen la sociedad, y la sociedad es un proyecto colectivo, Simón Rodríguez pregunta –y contesta– acerca de las cuestiones sobre las cuales las personas deben ser educadas:

> Piénsese en las cualidades que constituyen la Sociabilidad, y se verá que, los hombres deben prepararse al goce de la ciudadanía con cuatro especies de conocimiento: por consiguiente, que han de recibir cuatro especies de instrucción en la primera y segunda edad. Instrucción social, para hacer una nación prudente. Instrucción corporal, para hacerla fuerte. Instrucción técnica, para hacerla experta. Instrucción científica, para hacerla pensadora. Con estos conocimientos prueba el hombre que es *animal racional:* sin ellos, es un *animal,* diferente de los demás seres vivientes, sólo por la superioridad de su instinto. (...) No será ciudadano el que para el año de tantos no sepa leer y escribir (han dicho los Congresos de América), está bueno; pero no es bastante: Ideas!, Ideas! Primero que Letras. La Sabiduría de Europa y la prosperidad de los Estados-Unidos son dos enemigos de la Libertad de pensar, en América. Enseñen, enseñen: repítaseles mil veces: enseñen (Rodríguez, 2008: 63, 68, 69).

El carácter de la educación es, así, nacional y el trabajo pedagógico consistente con el objetivo de la formación de sujetos libres:

> La Instrucción debe ser nacional –no estar a la elección de los discípulos, ni a la de sus padres –no darse en desorden, ni de prisa, ni en abreviatura. Los maestros, no han de enseñar por apuesta ni prometer maravillas (...) porque no son jugadores de manos –los discípulos no

> se han de distinguir por lo que pagan, ni por lo que sus padres valen– en fin, nada ha de haber en la enseñanza que tenga visos de farsa: las funciones del maestro y las de un charlatán, son tan opuestas que no pueden compartirse sin repugnancia (Rodríguez, 2008: 46).

La educación que propone Simón Rodríguez es, explícitamente, popular. Y no sólo porque abarca a todos y todas, sino porque su contenido trasciende (aunque incluye) el limitado concepto de "instrucción":

> El objeto del autor, tratando de las Sociedades americanas, es la EDUCACIÓN POPULAR y por POPULAR entiende GENERAL. INSTRUIR no es EDUCAR ni la *Instrucción* puede ser equivalente de la *Educación.* Aunque *Instruyendo se Eduque.* En prueba de que con acumular conocimientos, extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social –véanse los muchísimos sabios mal criados, que pueblan el país de las ciencias (Rodríguez, 2008: 41).

Un principio educativo que impulsa Simón Rodríguez es la enseñanza de la naturaleza:

> VENTAJAS del estudio de la NATURALEZA. Conocer la Naturaleza, en cuanto nos es permitido... es un DEBER. Porque estamos rodeados de Cosas, y sorprendidos por accidentes, que llamamos CIRCUNSTANCIAS, y viendo FENÓMENOS que podemos, y que, en muchos casos, nos conviene SABER EXPLICAR. Dependemos de las CIRCUNSTANCIAS, luego, es menester acostumbrarnos a obedecerles. Si, en el Colegio nos enseñarán Ciencias Exactas y de Observación, los jóvenes aprenderán a apreciar lo que PISAN, y se abrirán MUCHAS CARRERAS (Rodríguez, 2008: 216).

Hay también un principio moral que debe sostener la educación: es indispensable superar el egoísmo, que es un atributo de la infancia:

> Todo lo que nos agrade, nos parece estar *en el orden,* y en todo lo que se presenta a nuestros deseos, vemos una *Conveniencia.* Este sentimiento, hijo del amor propio y de la tendencia al bienestar (o amor de sí mismo) es lo que llamamos EGOÍSMO. Yo sólo soy y sólo para mí, son ideas de niño. El hombre que atraviesa la vida con ellas, muere en la Infancia, aunque haya vivido cien años. Sin moderar este sentimiento, el hombre no es sociable – los Sentimientos se moderan rectificando las Ideas: Y como las Ideas vienen de las cosas TRATAR CON LAS COSAS es la *primera parte de la educación* y TRATAR CON QUIÉN LAS TIENE *es la segunda* (Rodríguez, 2008:155).

Otro principio pedagógico es el estímulo de la curiosidad:

> La CURIOSIDAD es una fuerza mental que se opone a la ignorancia (no se entra en la cuestión fisiológica) (...). La curiosidad es el motor del *saber,* y cada conocimiento un móvil para llevar a otro conocimiento. De unos errores pueden nacer otros, y conducir en direcciones opuestas... al *sublime* saber o a la *crasa* ignorancia. *Adelanta* el que yerra buscando la verdad... *se atrasa* el que gusta de añadir errores a los errores (Rodríguez, 2008: 58).

Y considera fundamental la formación de sujetos con capacidad de raciocinio, que se debe expresar en la forma y el contenido del acto pedagógico. Pero no un razonamiento abstracto ni formalista, sino que surja de un aceitado vínculo con la realidad y su análisis profundo.

El estímulo de la curiosidad no es obstáculo a una formación que sustente procesos fundados de razonamiento, sino su complemento:

> Acostúmbrese, pues, al hombre que ha de vivir en (...) REPÚBLICA a buscar desde su infancia RAZONES y proporciones y en lo que puede medirse exactamente para que por ellas aprenda a descubrir RAZONES y CONSECUENCIAS en las providencias y en los procedimientos del Gobierno para que sepa aproximarse al infinito moral: para que sus probabilidades no sean *gratuitas* ni sus opiniones infundadas por eso se dice que la Geometría rectifica el RACIOCINIO. Por falta de Lógica en los Padres, de Celo en los Gobiernos y de Pan en los Maestros pierden los niños el tiempo leyendo sin boca y sin sentido, pintando sin mano y sin dibujo, calculando sin extensión y sin número (Rodríguez, 2008: 75-76).

De estas consideraciones sobre los supuestos y fines que orientan la educación surgen críticas al método de enseñanza que debe ser modificado para la formación de sujetos con autonomía de pensamiento:

> La *enseñanza* se reduce a *fastidiarlos* diciéndoles, a cada instante y por años enteros, así-así-así, y siempre así sin hacerles entender porqué ni con qué fin, no ejercitan la facultad de PENSAR, y se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano que son (...) *como lo observa el naturalista francés* los *dotes* más precisos del hombres. No hay *Interés* donde no se entrevé el *fin de la acción.* Lo que no se *hace sentir* no se *entiende* y lo que no se *entiende* no interesa. Llamar, captar y fijar la atención son las tres partes del arte de enseñar, y no todos los maestros sobresalen en las tres (Ibid.).

Muy tempranamente Simón Rodríguez entiende a la institución escolar como un proyecto colectivo. Antes de sus veinticinco años, en sus "Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento", propone

un mecanismo de funcionamiento donde el cuerpo docente debe reunirse regularmente a discutir su práctica:

> El día último de todos los meses deberán los maestros, pasantes, aficionados presidiendo el director juntarse en la escuela principal, a tratar sobre lo que cada uno haya observado así en el método como en la economía de las escuelas; y según lo que resulte, y se determine quedarán de acuerdo para lo que deben practicar al mes siguiente. (...) A este efecto se hará un libro foliado y rubricado por el director; y en él se escribirán todas las consultas y las providencias que se dieren autorizándose con las firmas de todos. El encabezamiento de este Libro debe ser *La nueva construcción, régimen y método en las Escuelas,* para tener un principio seguro en qué fundarse, y una noticia ordenada de las materias que deban tratarse. Escribiéndose a continuación todos los descubrimientos, progresos y limitaciones que se vayan haciendo, vendrá a ser ésta con el tiempo una obra de mucha utilidad para las Escuelas; porque se tendrán a la vista desde sus principios, y se formará una colección de buenos discursos y noticias que ilustren a los que hayan de seguir su gobierno. (...) No podrá dispensarse alguno de los individuos la asistencia a la junta mensual sino fuere por enfermedad o ausencia; y en ambos casos deberá el pasante más antiguo (que será el que hará de Secretario) comunicar la noticia en el mismo día a los enfermos y en el que lleguen a los ausentes para su inteligencia (Rodríguez, 1954: 17)[32].

En resumen, el legado de Simón Rodríguez –que aquí hemos recorrido muy sucintamente– es rememorado y reconocido para comprender las luchas y desafíos del presente y consecuentemente del futuro. Su pensamiento y su acción tienen una vigencia y un valor innegables en el diseño de políticas educativas emancipadoras y en la reflexión sobre la propia práctica docente.

Sus ideas sobre la formación de republicanos de una democracia sustantiva (para ello debía servir la educación); sus claras posiciones a favor de la responsabilidad indelegable del Estado y la corresponsabilidad de la sociedad; la exigencia del laicismo y la crítica profunda a la educación privada; sus enunciados a propósito de la exigencia de crear un modelo propio; sus definiciones en relación al derecho de los seres humanos a una formación integral, con autonomía de pensamiento y comprometidos con un proyecto colectivo han dejado una marca y una asignatura pendiente que la Revolución Bolivariana va retomando.

---

(32) "Será el medio más eficaz que pueda ponerse para que las Escuelas vayan siempre en aumento". En Rodríguez, Simón. *Escritos,* Caracas, Sociedad Bolivariana de Venezuela, 1954: 17.

Afirmamos que, de algún modo, Simón Rodríguez revive en el actual proceso revolucionario bolivariano. En tal sentido la LOE refleja estos anclajes tan lejanos en el tiempo y tan cercanos en los sueños de una educación liberadora. Surgen conceptos nunca antes escuchados –"soberanía cognitiva" y "desarrollo endógeno"– que ponen en cuestión los principales bastiones de la educación capitalista y, más concretamente, los postulados que sustenta la pedagogía neoliberal que se expresa en un ideal mercantil de "calidad educativa".

Las ideas de que hay que educar repetidores de saberes elaborados por expertos, de que el sistema educativo debe formar empleados dóciles al servicio del lucro capitalista o que las instituciones escolares deben modelar ciudadanos eunucos cuya única actividad cívica es el voto periódico a los representantes del privilegio son denunciadas por la actual política educativa y superada a través de un camino donde todos los supuestos son revisados, denunciados, reformulados y recreados al servicio de otro modelo de sociedad y de ser humano.

III. Disputas en torno a la política educativa pasada y presente en Venezuela

III. 1. La construcción de un nuevo modelo educativo

En materia educativa, el proceso revolucionario se viene desarrollando de manera compleja y contradictoria (no puede ser de otro modo). El saldo parcial es el registro de indiscutibles avances en materia de democratización real en la perspectiva de la educación como derecho humano. Estos avances se fundan en la firme voluntad política de transformar la realidad, y se apoyan en una tradición de lucha en defensa de una educación pública y emancipadora.

Desde al menos los años ochenta se desplegó un aguerrido Movimiento Pedagógico Revolucionario, que tuvo una participación muy significativa en los procesos de reforma que atravesó Venezuela en la última década del siglo XX. Lo hizo dando la batalla en contextos bien diferentes: el de la imposición neoliberal y el de la ruptura revolucionaria, que se dieron de manera sucesiva e inmediata.

En efecto, a partir de 1997 fue convocada una Asamblea Nacional de Educación que elaboró como producto de ese debate –enmarcado por las políticas neoliberales– el *Compromiso Educativo Nacional.* Aunque en aquél espacio político-educativo dieron su disputa sectores enrolados en la defensa de la educación pública, la hegemonía neoliberal se impuso y se expresó en el texto citado. Dicho documento se propone contribuir "a la *solución de la crisis de eficacia y legitimidad* del Estado Nacional, desde la especificidad del *sistema de gobernabilidad pública*" (Bonilla Molina, 2004: 49).

El triunfo electoral de Hugo Chávez en 1998 abrió un proceso enteramente distinto. El cambio se procesó por vía electoral y a través de una Asamblea Constituyente que alumbró la Constitución Bolivariana de Venezuela.

> A partir de la campaña presidencial del entonces candidato Hugo Chávez, se comienzan a escuchar planteamientos en torno a la conveniencia de una *Constituyente Educativa,* que reivindique la *acción educativa como un hecho político y la escuela como un escenario que expresa relación de poderes.* (...) Durante todo ese año (1999) se realizan un conjunto de consultas a lo largo y ancho de la geografía nacional, cuyas *conclusiones* se elaboran en forma de *síntesis* y se *presentan* en diciembre de 1999 desde Río Chico, bajo la denominación de *Proyecto Educativo Nacional (PEN),* versión preliminar. Las consultas continúan durante todo 2000, produciéndose a finales de ese año una *versión enriquecida del PEN* con los aportes hechos por maestros, representantes, estudiantes y comunidad. (...) Para el *PEN* en la perspectiva de los *planteamientos alternativos* y los *discursos contra hegemónicos,* la interpretación de lo actuado por el sistema educativo y su prospectiva deben fundamentarse en un *análisis comprometido* con la causa de los *excluidos, los explotados, los marginados* (Bonilla Molina, 2004: 53).

El Movimiento Pedagógico Revolucionario fue tal vez el más relevante promotor de la crítica sistemática de la educación neoliberal y el impulsor de un nuevo modelo educativo, de signo emancipador.

Sus trabajos dan cuenta de una crítica fundante al orden capitalista, basado en la denuncia de relaciones de opresión y de explotación. Uno de los más eficaces mecanismos de reproducción de la injusticia es la división social del trabajo. Dicha configuración social se revela directamente en los modelos educativos dominantes. Esta organización supone:

> (…) la separación entre el saber y el hacer, es una consecuencia de la división del trabajo, que se desagrega en el terreno epistemológico, pedagógico, comunicativo y organizativo:
> -Separación entre investigador-investigado en el modo de producción de conocimiento;
> -Divorcio entre profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
> -Contradicción entre emisor-receptor en el proceso comunicativo;
> -Distancia entre dirigente-dirigido en el plano de la organización (Lanz, 2012: 6).

Este modelo cuestionado presuponía a la vez una contradicción entre la escuela y la comunidad: más de un muro separaba a la institución de los sentires y los saberes del contexto sociohistórico en que se enclavaba el edificio escolar.

En un mismo sentido fragmentador se registra el conflicto en torno al monopolio de los saberes legítimos. Allí la compleja relación entre expertos, funcionarios ministeriales, directivos y supervisores, tiene como efecto inmediato la desvalorización de los saberes, no sólo de los propios enseñantes, también de sus alumnos y, como quedó esbozado en el párrafo anterior, de los propios miembros de la comunidad.

Un nuevo campo de fragmentación era el propio currículo, que se expresaba en la atomización del conocimiento. La organización de las asignaturas, los abordajes especializados que perdían de vista la totalidad eran una expresión directa de esta organización del trabajo escolar. Como señala Lanz Rodríguez:

> Tales contradicciones impregnan los contenidos curriculares, los planes de estudios, las estrategias metodológicas y las didácticas, el régimen de evaluación, no escapando la propia arquitectura escolar: espacios separados, oficinas, áreas de recreo, organización interna del salón de clase, ubicación de clase y alineación de los pupitres. Esas implicaciones de la división social del trabajo en la escuela nos permiten comprender el currículo y su administración: -separación de materias teóricas y prácticas; -distinción entre ciclo básico y especialidad; -tipo de integración entre las diversas asignaturas; utilización del tiempo escolar: turno, horario (Lanz, 2012: 8).

Frente a esta configuración de relaciones, el Movimiento Pedagógico Revolucionario plantea el horizonte de la superación de la división social (capitalista) del trabajo y se propone, en el "mientras tanto", algunas estrategias específicamente pedagógicas de la lucha política y educativa. En ese marco se comprende el desarrollo de la propuesta político-educativa denominada INVEDECOR. Es una iniciativa que, aunque tiene un fuerte anclaje en la dimensión pedagógica, está concebida como un modo de articulación entre modelo de sociedad, política, cultura, política educativa y lo específicamente pedagógico. Su nombre surge de la combinación de las primeras letras de Investigar, Educar, Comunicar y Organizar, lo cual supone un nuevo modo de pensar la institución escolar, su relación con el contexto, la relación pedagógica y el propio sentido de la práctica docente.

Desde el punto de vista metodológico, investigar, educar, comunicar y organizar tiene efectos múltiples, tanto en la reconfiguración del propio trabajo docente, como en la construcción del currículo y en las relaciones entre la institución educativa y la comunidad. Pero el INVEDECOR no queda enteramente comprendido si no se percibe como una práctica social que se orienta a la construcción de un orden socialista, contribuyendo a construir una nueva hegemonía desde la educación popular.

Este método tiene el atributo tanto de reconfigurar el propio trabajo docente, como la construcción del currículo y las relaciones entre la institución educativa y la comunidad. La idea básica de que la educación debe constituirse como una práctica social formadora de hombres y mujeres libres, solidarios con un proyecto colectivo, instala una nueva noción acerca de cuáles son los conocimientos legítimos y válidos.

Contrapone así a la dictadura del conocimiento experto una construcción curricular en la que se opera un profundo diálogo entre distintos saberes, incluyendo todos los puntos de vista en el acto pedagógico (los del conocimiento especializado, claro, pero también de la comunidad y sus organizaciones, de los educadores y de los educandos).

Así pues, van surgiendo respuestas para superar el modelo educativo heredado del período neoliberal y los caminos que se van ensayando dejan entrever lo desafiante y complejo de lo actuado. He aquí una máxima rodrigueana en acción: el "inventamos o erramos" a los fines de formar republicanos para una sociedad de iguales como base fundante de estos valiosos ensayos en curso.

El Movimiento Pedagógico Revolucionario fue un actor fundamental en la primera etapa del proceso transformador bolivariano[33], co-dirigiendo un camino inédito que se expresó en la Constituyente Educativa y su producto, el Proyecto Educativo Nacional.

Ellos mismos enuncian las propias contradicciones del proceso bolivariano, cuestionando las políticas implementadas tras la salida del Ministerio del Ingeniero Héctor Navarro. Allí se señala cómo las sucesivas gestiones desconocieron la historia generada desde los movimientos sociales de base así como los procesos de consultas generadas desde la administración Navarro, a partir de la puesta en marcha de la Constituyente Educativa. Las actitudes que interrumpieron este camino participativo y democrático de construcción de una educación pública emancipadora expresaron un retroceso de los niveles de participación de los colectivos docentes, estudiantiles y de organizaciones populares que ahora se vuelve a recuperar y profundizar tomando como plataforma el acervo acumulado en estos años.

Se deduce que los reclamos del Movimiento Pedagógico fueron escuchados por el presidente Chávez, quien tomó la decisión de asignar al Ingeniero Navarro el timón de la política educativa, y es en ese contexto en el que se

(33) A modo de ejemplo, Carlos Lanz, uno de los creadores del Movimiento Pedagógico en Lara y Aragua, fue el coordinador de la Constituyente Educativa desarrollada en los primeros dos años y medio del gobierno del presidente Chávez.

retoma el debate nacional que concluye en la Ley Orgánica de Educación, sancionada finalmente en agosto de 2009.

III. 2. La Ley Orgánica de Educación

La nueva Ley Orgánica de Educación plantea una transformación radical en el papel del Estado y en la propia concepción de educación. Desde su primer artículo señala que esta norma regulará "principios y valores rectores, derechos, garantías y deberes en educación que asume el Estado como función indeclinable y de máximo interés". En un mismo sentido, su artículo 4º define a "La educación como derecho humano y deber social fundamental", y complementariamente, reafirma a continuación:

> El Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable, y como servicio público que se materializa en las políticas educativas. (...) En las instituciones educativas oficiales, el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, la infraestructura, la dotación y equipamiento, los planes, programas, proyectos, actividades y los servicios que aseguren a todos y todas la igualdad de condiciones y oportunidades y la promoción de la participación protagónica y corresponsable de la familia, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias (...) (Artículo 5º).

El artículo 6º refiere a las funciones que ha de llevar adelante el Estado: el derecho a la educación va acompañado con los derechos de los docentes a condiciones laborales dignas "que contribuyan a humanizar el trabajo para alcanzar su nivel de desarrollo pleno y un nivel de vida acorde con su elevada misión" (6.1.j). Las tradicionales funciones de planificación, ejecución, coordinación de políticas y su contrapartida de regulación, supervisión y control se constituyen ahora en dispositivos para un modelo educativo emancipador. Sólo a modo de ejemplo, la tradicional supervisión ahora pasa a denominarse (y a ser) acompañamiento pedagógico.

Si se trata de construir un nuevo orden social, también aquí la educación juega su parte al comprometerse el Estado a financiar políticas que apuntalen procesos de inclusión social e integración cultural y educativa regional y universal.

En el acápite referido a los fines, se plantea el muy rodrigueano de formar para la democracia participativa y protagónica; la formación "para la emancipación" y se establece que la educación "es pública y social, obligatoria, gratuita, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe" (artículo 3º).

Reconoce una base doctrinaria al rescatar el pensamiento de Simón Rodríguez y Simón Bolívar, pero este legado se propone de modo actualizado e impulsor del humanismo social. La norma se declara abierta "a todas las corrientes del pensamiento" (artículo 14º). Otra máxima que recupera los pensamientos de los fundadores se expresa en el artículo 15º en el que establece el compromiso de "Desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social a través de una estructura socioeconómica incluyente y un nuevo modelo social, humanista y endógeno". En un sentido complementario, se expresa "formar en, para y por el trabajo social liberador" e impulsar la integración latinoamericana. También estas formulaciones guardan inequívoca ligazón con la herencia de Simón Bolívar y Simón Rodríguez.

La organización del sistema educativo es definida como "un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano" (artículo 24º). La dimensión pedagógica tiene una enorme relevancia, incorporando conceptos enteramente novedosos en la definición de las políticas educativas. La propuesta es lograr

> (…) el desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos, y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales (6.3.d).

Aquí aparece el aporte sustantivo del que el Movimiento Pedagógico Revolucionario reivindica como superación de la división social del trabajo, lo que se expresa a la vez en un currículo que es proceso y producto de un verdadero diálogo de saberes, promoviéndose "el intercambio de teorías y prácticas sociales, artísticas, de conocimientos, experiencias, saberes populares y ancestrales, que fortalezcan la identidad de nuestros pueblos latinoamericanos, caribeños, indígenas y afrodescendientes" (artículo 6.5.a). Pero también se recupera en esta formulación la propuesta pedagógica rodrigueana, quien proponía un desarrollo omnilateral de los educandos.

Por otra parte, se valoriza especialmente la educación intercultural, fomentando:

> (…) programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, su cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitología entre otros así como su organización social, política, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación. El acervo autóctono es complementado sistemáticamente con

> los aportes culturales, científicos, tecnológicos y humanísticos de la Nación venezolana y el patrimonio cultural de la humanidad (Artículo 27º).

La concepción pedagógica revelada en estas líneas tiene un correlato directo con la metodología de evaluación (y por tanto de calidad subyacente):

> La evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes tomando en cuenta los factores socio-históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y, en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso. El órgano con competencia en materia de educación básica, establecerá las normas y procedimientos que regirán el proceso de evaluación en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación básica (Artículo 44º).

Para avanzar en estas cuestiones también son reformulados los principios del gobierno de la educación. La ley establece en este sentido:

> La creación de una administración educativa eficiente, efectiva, eficaz, desburocratizada, transparente e innovadora, fundamentada en los principios de democracia participativa, solidaridad, ética, honestidad, legalidad, economía, participación, corresponsabilidad, celeridad, rendición de cuentas y responsabilidad social. (6.3.j).

Es cierto que el Estado –por vía de sus autoridades específicas– asume la dirección de la política educativa. Pero lo hace como garante de cierto equilibrio del proceso y también como articulador de los distintos niveles y ámbitos de participación:

> El Estado formula y administra la política de supervisión educativa como un proceso único, integral, holístico, social, humanístico, sistemático y metodológico, con la finalidad de orientar y acompañar el proceso educativo, en el marco de la integración escuela-familia-comunidad, de acuerdo con los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo (Artículo 43º).

Asumidos estos criterios de gobierno y gestión del sistema, se plantea la necesidad de apuntar a un sistema descentralizado. Lo hace diferenciadamente para la Universidad. Así, el Estado promoverá una política:

> (…) de territorialización de la educación universitaria, que facilite la municipalización, con calidad y pertinencia social en atención a los

> valores culturales, capacidades y potencialidades locales, dentro de la estrategia de inclusión social educativa y del proyecto de desarrollo nacional endógeno, sustentable y sostenible (6.3.c).

Pero también establece mecanismos participativos para el conjunto de niveles del sistema. Estos fueron aportes concretos del Movimiento Pedagógico Revolucionario:

> El Estado, a través del órgano de competencia en el subsistema de educación básica, ejerce la orientación, la dirección estratégica y la supervisión del proceso educativo y estimula la participación comunitaria, incorporando tanto los colectivos internos de la escuela, como a diversos actores comunitarios participantes activos de la gestión escolar en las instituciones, centros y planteles educativos en lo atinente a la formación, ejecución y control de la gestión educativa bajo el principio de corresponsabilidad, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República y la presente ley (Artículo 19º).

En términos de la vida de las instituciones educativas varios artículos ordenan estos principios y criterios de participación democrática. En primer lugar, resaltando especialmente el lugar de la comunidad educativa. Dice textualmente:

> La comunidad educativa es un espacio democrático, de carácter social comunitario, organizado, participativo, cooperativo, protagónico y solidario. Sus integrantes actuarán en el proceso de educación ciudadana de acuerdo con lo establecido con la Constitución de la República, leyes y demás normas que rigen el sistema educativo. A tales efectos: 1. La comunidad educativa está conformada por padres (...), estudiantes, docentes, trabajadores administrativos (...) obreros (...) de las instituciones educativas, desde la educación inicial hasta la educación media general y media técnica y todas las modalidades del subsistema de educación básica. También podrán formar parte de la comunidad educativa las personas naturales y jurídicas, voceros (...) de las diferentes organizaciones vinculadas con las instituciones y centros educativos. 2. La organización y funcionamiento de la comunidad educativa se regirá por la normativa legal que a tal efecto se dicte (...) (Artículo 20º).

Un lugar específico tienen los propios estudiantes, a quienes se les reconoce un funcionamiento colectivo con tiempos y espacios institucionales:

> En las instituciones y centros educativos en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo se organizarán consejos estudiantiles, sin menoscabo de las otras formas organizativas, destinadas a promover la formación de ciudadanas y ciudadanos mediante la participación

> protagónica y corresponsable del estudiantado, tomando en cuenta las especificidades de cada nivel y modalidad (Artículo 21º).

Además de la "comunidad educativa", el texto refuerza otras dimensiones de la relación entre proyecto colectivo, participación y ciudadanía. Así regula la relación entre las organizaciones populares y la educación, que adquiere un carácter orgánico. Señala en sus primeros artículos la norma que el Estado promueve la participación social:

> A través de una práctica social efectiva de relaciones de cooperación, solidaridad y convivencia entre las familias, la escuela, la comunidad y la sociedad, que facilite las condiciones para la participación organizada en la formación, ejecución y control de la gestión educativa (6.4.a).

Y no sólo las familias: es el territorio el que se convierte en un espacio de diálogo permanente con la comunidad educativa y sus prácticas. Así, retomando aquí los aportes del Movimiento Pedagógico Revolucionario, vemos los modos por los cuales el Estado promueve la efectiva participación "(de) las diferentes organizaciones sociales y comunitarias en el funcionamiento y gestión del Sistema Educativo, facilitando distintos mecanismos de contraloría social (...)" (6.4.b).

A modo de conclusión

Iniciamos este trabajo señalando las novedades históricas que traía aparejada América Latina con el cambio de milenio. Es desde esta perspectiva que rescatamos a Simón Rodríguez.

Las transformaciones profundas que en Nuestra América están construyendo nuevos presentes tuvieron y tienen características específicas, aunque siempre guiadas por similares sueños igualitarios y emancipadores que sus antecesores inmediatos, los movimientos revolucionarios desplegados a lo largo del siglo XX. Es interesante pensar qué aspectos comparten y cuáles son las especificidades entre los procesos de cambios profundos ensayados en el siglo pasado y los actuales.

Vimos que los sujetos sociales que llevan adelante los procesos revolucionarios y los modos de acceso y consolidación del poder político eran diferentes que los transitados por los socialismos del siglo XX.

Hay algunos rasgos interesantes referidos a los usos de la historia en estos procesos políticos. En la actual coyuntura muchos de sus gobiernos –que se parecen como nunca a sus Pueblos– recuperan la perspectiva benjaminiana de la historia, esto es, la reactualización para el orden del día de los proyectos derrotados de los más lúcidos revolucionarios

del pasado. Los discursos de Hugo Chávez Frías, de Evo Morales, de Rafael Correa o de Cristina Fernández recurren de manera sistemática, y pedagógica, a la memoria de los invisibilizados por la historia oficial (mujeres, negros, indios, pobres, así como liderazgos protagónicos ignorados o descalificados por la perspectiva hegemónica), de sus pensamientos, sus obras, sus batallas, de su legado. Ese acervo reclama ser recuperado para la agenda de cambios revolucionarios en curso. Nuestro futuro abreva en ese pasado transitoriamente derrotado, que nos da pistas sobre las posibilidades del futuro a construir. Muchos de sus enunciados tienen indudable vigencia, otros responden a su coyuntura histórica y deberán ser recordados como elementos de aquel contexto, inaplicables al actual[34]. Las revoluciones del siglo XX, en general, sostuvieron una posición fundada en la negación en bloque de la sociedad capitalista, oponiendo a aquél régimen moribundo un nuevo orden, por completo antagónico al anterior.[35]

Una segunda distinción respecto de las revoluciones ocurridas en el siglo XX –posiblemente por los nuevos sujetos sociales que se apropian del proyecto revolucionario– es la convergencia de múltiples demandas frente a las diversas opresiones, que incluyen pero exceden la dominación de clase. Surgen exigencias étnicas, culturales, de género, generacionales que enriquecen y complejizan la sociedad por hacer nacer. En los procesos previos y en los sectores de la ortodoxia de la izquierda se plantea como eje excluyente el de la contradicción de clase.

Estas novedades se despliegan en los ensayos, aciertos y errores de las políticas educativas –y utilizamos el plural porque efectivamente hubo modificaciones indudables y sustantivas en los lineamientos ministeriales– pero se registran importantes novedades que apuntalan procesos democratizadores y emancipatorios, convergiendo con los cambios más generales y no exentos de tensiones, contradicciones, errores, dificultades.

---

(34) En efecto, ¿cómo pedirle a Simón Rodríguez que resuelva para siempre los asuntos referidos a la construcción de una pedagogía emancipadora? Todos los problemas planteados y soluciones propuestas son valiosos para su época, surgieron de esa matriz histórica y fueron respuestas para esas realidades histórico-concretas. Muchos de sus planteos conservan vigencia y de hecho son retomados en el discurso, la normativa y proyectos pedagógicos del presente. Ahora bien, la "traducción" de Rodríguez –y cualquiera de nuestros imprescindibles referentes del pasado– requiere una cuidadosa operación de crítica y rescate de aquellos elementos que son valiosos para nuestro proyecto actual. Los otros aportes realizados en la coyuntura del siglo XVIII y XIX serán un imprescindible material para la reconstrucción de la historia que permitirán valorar con más justicia la magnitud de su audacia y sus intuiciones, batallas, victorias y derrotas. Pero no serán de aplicación automática ni inmediata para la solución de nuestros problemas del presente y del futuro.

(35) Una de las versiones de *La Internacional* dice, claramente: "el pasado hay que hacer añicos, legión esclava en pie a vencer, el mundo va a cambiar de base, los nada de hoy todo han de ser".

En este camino de construcción de lo nuevo –en estos procesos civilizatorios de inspiración socialista– se rescatan los aportes vigentes de viejos luchadores derrotados y se mixturan con creaciones de los pueblos y sus organizaciones. Esto se registra en toda la vida social y, por lo tanto, en la esfera de la educación.

El legado de Simón Rodríguez es recuperado tanto por el Movimiento Pedagógico Revolucionario como por la Ley Orgánica de Educación.

Lo primero a destacar es que, como no ocurre en ninguna otra norma educativa de América Latina, hay una referencia explícita al legado de Simón Rodríguez y a la noción de su doctrina, junto a la de Simón Bolívar; pero, al mismo tiempo, se abre a todas las corrientes del pensamiento.

En el plano de la justicia social, asistimos a la conformación de un Estado garante. En el plano pedagógico, una creación constante que hace dialogar todos los saberes y vincula la educación a la vida. En el plano ético-político, una democracia que se cimenta desde los ámbitos de gobierno a la construcción del currículo. En el plano productivo, una concepción de trabajo liberador. Y, más aun, todos estos planos convergiendo en una estructura organizativa, una dinámica institucional y una plataforma epistemológica que va procurando avances en el alumbramiento de un nuevo modelo educativo.

La sanción de la LOE es, en sí misma, un triunfo en el contexto de una larga lucha de las fuerzas transformadoras. Lucha y construcción que no se despliega libres de obstáculos, ajenos y propios. Esta es una línea de trincheras que empuja avances sobre las resistencias del pasado y contribuye a la autocrítica sobre las propias insuficiencias, omisiones, contradicciones y asignaturas pendientes de las fuerzas de la transformación del orden.

Las palabras que reafirman en los textos legales y los documentos de trabajo de los maestros y profesores del Movimiento Pedagógico Revolucionario expresan un elevado grado de consistencia y coherencia. Pero estas certezas abren nuevas preguntas.

Si, como advertimos al principio de este artículo, el sistema educativo funcionó históricamente al servicio de la reproducción del orden (no sin resistencias), la reformulación de su dirección –ahora orientado a contribuir en la construcción del socialismo– agiganta la curiosidad por la implementación efectiva de esos procesos de transformación. Unos viejos actores (como la posición que refleja el Sr. Leonardo Carvajal, la Sociedad de Padres de Colegios Privados, o la Cámara Venezolana de la Educación Privada) se alinean en contra de la propuesta de cambios profundos, integrales, políticos, económico-sociales, institucionales y pedagógicos. Del otro lado, combativos docentes y militantes integran las filas del vigoroso Movimiento Pedagógico Revolucionario. Nos quedan

preguntas sobre cómo los viejos, nuevos y los futuros docentes, asoman a la vida escolar con energías renovadoras atravesados por un modelo de formación docente que está seguramente en un proceso de transición. Estos conflictos, aprendizajes, ensayos, resistencias y obstinaciones son materia de interrogación y también de esperanza.

Las políticas de igualdad educativa se revelan a través de algunos resultados alentadores. Entre 1999-2004 se enumeran los siguientes logros a partir de la política educativa bolivariana: para 1998-1999, 6.233.127 alumnos contra 7.402.665 del período 2002-2003. Se incrementa la matrícula en 1.169.538 alumnos, lo que implica en porcentajes un 18,76% más.

Calculado por niveles, pasó de 5.582.933 a 6.245.577, lo que implica un incremento de 11,87%. En Modalidades, de 650.194 a 1.157.088, es decir, 586.894 o, porcentualmente, un 77,96 más. En Preescolar se pasó de 882.468 a 946.761, es decir, 64.293 alumnos o 7,29% más. En Básica de 4.299.671 a 4.786.445, que implica 486.774 o un 11,32 % más. En Media se pasó de 400.794 a 512.371, esto es, 111.577 o 27,84% más. En Adultos de 359.237 a 461.979, aumentando 102.600 o un 28,55%. En Especial, de 56.280 a 101.577, lo que significa 45.297 o 80,49% más. Educación extraescolar pasó de 234.535 a 593.532, es decir, 358.997 o un 153,07% más. Otro fenómeno que se registra es la expansión de la matrícula en establecimientos públicos y la consiguiente reducción del sector privado. Se toman como años para comparar los de 1998-1999 contra 2002-2003. En el nivel Preescolar, la matrícula sube en más de tres puntos en el sector público y se reduce casi un 4 en el sector privado. Algo similar ocurre en Básica y en Media: se establece un incremento de casi el 7% de la matrícula en instituciones públicas y una reducción del 5,5% en privada. La Tasa General de Escolaridad entre 4 y 18 años se expandió en 6,17%; la neta el 6,21. Puede verse aquí un indicador cuantitativo de los procesos de expansión educativa así como un incremento de la composición de la matrícula en escuelas públicas, en detrimento de la privada.

Otros indicadores relevantes remiten a la creación de escuelas bolivarianas y a escuelas técnicas. El incremento de la matrícula es evidente: entre 1999 y 2003 se crearon 3.016 escuelas bolivarianas que atienden a 594.301 alumnos. En el caso de las escuelas técnicas se pasó de un total de 172 con 24.126 alumnos a un 19,54% más de escuelas con una matrícula de 92.243 (+ 282,34%). Estas cifras nos dicen mucho del esfuerzo del Estado y las instituciones educativas para democratizar el acceso.

Otras cuestiones están en debate, a partir de los conceptos de desarrollo endógeno y soberanía cognitiva.

El Movimiento Pedagógico Revolucionario avanza en un proyecto educativo profundamente revolucionario que se plantea, como horizonte

estratégico, contribuir a la construcción del socialismo y de una sociedad donde quede abolida la división social –clasista– del trabajo.

Dicha división social del trabajo se proyectó en educación a través de estratos jerárquicos (con "especialistas" que son los que tienen el uso legítimo de la palabra pedagógica y docentes que son meros ejecutores), de un conocimiento fragmentado, atomizado, separado de la vida real de educandos, educadores y del pueblo en su conjunto.

La apuesta excede en mucho la universalización de la alfabetización o de los sucesivos niveles de escolaridad. El proyecto apunta a construir una educación plenamente emancipadora, lo que supone poner en discusión el gobierno escolar, el currículo y los saberes válidos, el lugar y los atributos del trabajo docente, el sentido de la relación pedagógica, las relaciones de la educación con la formación para qué ciudadanía y para qué producción.

Lo que está en juego es la construcción del socialismo en la esfera educativa y sus vínculos mediatos e inmediatos con el contexto. ¿Cómo se va elaborando ese proceso? ¿Cómo se van superando los límites de lo viejo que se resiste morir? ¿Cuáles son y cómo se organizan las fuerzas sociales dispuestas a la emancipación y con qué obstáculos se encuentran? ¿Qué avances se registran en estos tiempos, y qué líneas de acción se van definiendo para construir un modelo pedagógico emancipador?

Estas preguntas y otras son alimentadas por una curiosidad militante, la de avizorar y contribuir desde estas líneas a la construcción de un futuro de dignidad y justicia para todos, sin repugnantes exclusivismos ni inadmisibles exclusiones. Las respuestas prácticas y teóricas están en proceso de construcción.

En 1794 Simón Rodríguez presentó su "Reflexiones sobre los defectos que vician La Escuela de Primeras Letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento". Muchas de sus agudas críticas a la escuela colonial están vigentes; y muchas de sus propuestas renovadoras constituyen valiosas pistas para reconstruir una educación liberadora en un proyecto nuestroamericano igualitario, protagónico y participativo.

Simón Rodríguez no puede ser más y mejor rememorado que como lo hace hoy el pueblo venezolano y su Gobierno: retomando su impulso revolucionario, reviviendo su curiosidad creadora, sosteniendo su tozudez democrática, apuntalando su convicción de que una educación liberadora es posible y necesaria, pero no inexorable. El nacimiento de una sociedad y una educación para todos y todas será producto de un esfuerzo prolongado, general, histórico, en un tiempo de transiciones. Tiempo en el que, al decir de Antonio Gramsci, "lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer" pero, afirmamos desde el optimismo rodrigueano, está naciendo.

Referencias

Ferrer Guardia, Francisco, 2002. *La Escuela Moderna.* Barcelona: Tusquets.

Fraser, N. y Honnet, A., 2006. *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.

García Linera, Álvaro, 2008. *La Potencia Plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia.* Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.

Holloway, John, 2005. "Del grito de rechazo al grito de poder: la centralidad del trabajo", en Bonnet, Alberto; Holloway, John; Tischler, Sergio (Comps.), *Marxismo Abierto. Una visión europea y latinoamericana,* Volumen 1. Buenos Aires: Universidad Autónoma de Puebla y Herramienta Ediciones.

Lanz Rodríguez, Carlos (comp.), 2007. *Método Invedecor. Teoría y Práctica Emancipadora.* Caracas: Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología.

------, 2012. *Articulado de las leyes del Poder Popular promulgadas concurrentes con algunos aspectos propositivos contenidos en la LEU,* Mimeo, 12/01/2012.

------, 2009. *Memoria Histórica e Innovación Pedagógica (A propósito de la sistematización del Proyecto Integral Comunitario-PEIC).* Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Löwy, Michael, 2005. *Walter Benjamin: aviso de incendio. Una lectura de las tesis 'Sobre el concepto de historia'.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Narvaja de Arnoux, Elvira, 2008. *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez.* Buenos Aires: Biblos.

Pozzi, Pablo y Negra, Fabio, 2003. *Huellas imperiales. Historia de los Estados Unidos de América 1929-2000.* Buenos Aires: Imago Mundi.

Rodríguez, S., 1988. *Obras completas.* Caracas: Ministerio de Educación.

Sanoja, Mario y Vargas, Iraida, 2004. *Razones para una revolución.* Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamérica.

Sojo, Mirna, 2004. "Gobernabilidad Democrática, Modelo de Gestión en el Proceso de Construcción de Redes. Alcances de la experiencia de las Redes Socioculturales del Estado Aragua", Valencia.

-----, 2007. *Currículo para la Insurgencia. Cuadernos para reflexiones desde el encuentro.* Aragua: Escuela Social Rodrigueana.

Stafford, Griffit, 2006. "Currículo, estándares y evaluación de la calidad de la educación", en revista *Preal,* Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, Santiago, Diciembre.

Thwaites Rey, Mabel (comp.), 2007. *Estado y marxismo. Un siglo y medio de debates.* Buenos Aires: Prometeo.

Tischler, Sergio, 2005. "Abrir la historia: constelaciones y luchas en la elaboración del tiempo nacional. Una aproximación desde la historia de Guatemala", en Bonnet, Alberto; Holloway, John; y Tischler, Sergio. *Marxismo Abierto. Una visión Europea y Latinoamericana,* Volumen I. Buenos Aires: Universidad Autónoma de Puebla - Ediciones Herramienta.

"Ley Orgánica de Educación", Ministerio del Poder Popular para la Educación, Caracas, 2001.

Bibliografía General

Agosti, Héctor, 1965. *Cuaderno de Bitácora.* Buenos Aires: Lautaro.

Álvarez Freites, Mercedes, 1960. *Simón Rodríguez tal cual fue. Vigencia perenne de su magisterio.* Caracas: Ediciones del Cuatricentenario de Caracas.

Andre, Marius, 1924. *Bolívar y la Democracia.* Barcelona: Araluce.

Badiou, Alain, 2010. "La idea del comunismo", en Hounie, Analía (comp.), *Sobre la Idea del comunismo.* Buenos Aires: Paidós.

-----, 2007. "Universalismo, diferencia e igualdad", en *Acontecimiento,* Año XVII, Nº 33-34.

Benjamin, Walter, 2007. *Sobre el concepto de Historia.* Buenos Aires: Piedra de papel editorial, Cooperativa Chilavert Artes Gráficas.

Bolívar, Simón, 1990. *Escritos Políticos.* Madrid: Alianza.

-----, 1999. *Escritos Políticos.* México: Porrúa.

-----, 2010. *Para nosotros la patria es América.* Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Castellanos, R., 2007. *Simón Rodríguez. Pensador Universal y Pulpero de Azángaro.* Barcelona: Morales i Torres.

Carozzi, Silvana, 2011. *Las filosofías de la revolución. Mariano Moreno y los jacobinos rioplatenses en la `prensa de mayo: 1810 – 1815.* Buenos Aires: Prometeo.

Ciriza, Alejandra. y Fernández, Estela, 1992. "Simón Rodríguez. Una formulación original de la dicotomía civilización - barbarie", en Nuestra Historia. *Revista Historiográfica,* Nº 2, Caracas, enero-junio.

-----, 1993. "El dispositivo discursivo del socialismo utópico. Los Escritos de Simón Rodríguez", en *Revista de Filosofía,* Nº 18. Maracaibo: Universidad de Zulia.

-----, 2000. "Simón Rodríguez: Emancipación Mental y Redefinición del Papel del Estado en el Espacio Público", en *Revista de Pedagogía,* vol. XXI, Nº 60, Caracas.

-----, 2001. "Simón Rodríguez: un socialista utópico americano", en *Itinerarios socialistas en América Latina.* Córdoba: Alción Editora.

Cova, Jesús Antonio, 1947. *Don Simón Rodríguez, Maestro y Filósofo Revolucionario. Primer Socialista Americano.* Buenos Aires. Editorial Venezuela.

Cuadernos de Educación, s/f. *Simón Rodríguez: un apasionado de la educación.* Número extraordinario 46. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Cúneo, Dardo, 2008. "Aproximación a Simón Rodríguez", prólogo a: *Inventamos o Erramos.* Caracas: Monte Ávila.

Cornu, Laurence, 2004. "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Choque Canqui, Roberto, 2005. *Historia de una lucha desigual. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la Pre-Revolución Nacional.* Bolivia: Unidad de Investigaciones Históricas.

De Sousa Santos, Boaventura, 2009. *Una epistemología del SUR.* Buenos Aires: Clacso.

Demélas, Marie-Danielle, 2003. *La invención política. Bolivia, Ecuador, Perú en el siglo XII.* Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos – Instituto de Estudios Peruanos.

Denis, Ronald, 2011. *Las Tres Repúblicas. Retrato de una Transición desde Otra Política.* Caracas: Nuestramérica Rebelde.

Dussel, Enrique, 2010. *Política de la liberación.* Caracas: El Perro y la Rana.

Fernández, E. y Ciriza, A., 1995. "Simón Rodríguez, una utopía socialista en América", en *Anuario de Filosofía Argentina y Americana,* Nº12, Cuyo.

Ferrer Guardia, Francisco, 2002. *La Escuela Moderna.* Barcelona: Tusquets.

Fraser, N. y Honnet, A., 2006. *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.

Galasso, Norberto, 2005. *Jauretche y su época.* Buenos Aires: Corregidor.

García Molina, José, 2003. *Dar (la) palabra.* Barcelona: Gedisa.

García Linera, Álvaro, 2008. *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia.* Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.

García Sánchez, Bárbara Yadira, 2005. "La educación colonial en la Nueva Granada: Entre lo doméstico y lo público", en *Revista de Historia de la educación latinoamericana,* año/vol. 7.

Garrido, Margarita, 2007. "Libres de todos los colores en Nueva Granada: Identidad y obediencia antes de la Independencia", en Aljivín de Losada, Cristóbal y Jacobsen, Nils (eds.), *Cultura política en los andes (1750 - 1950).* Lima: IFEA – UNMSM.

Giardinelli, Mempo, 2006. *Volver a leer.* Buenos Aires: Edhasa.

Gilly, Adolfo, 2003. "Historias desde adentro: la tenaz persistencia de los tiempos", en Hylton, Forrest; Patzi, Felix; Serulnikov, Sergio y Thomson, Sinclair, *Ya es otro tiempo el presente. Cuatro momentos de insurgencia indígena.* Bolivia: Muela del Diablo.

Gonazlbo Aizpurú, Pilar, 2005. *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana.* México: Colegio de México.

Guerra, Francisco Xavier, 1999. "El soberano y su reino. Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina", en Sábato, Hilda (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina.* México: F.C.E. – Colegio de México.

Guevara, Arturo, 1954. *Espejo de Justicia.* Caracas: Ediciones del Consejo Rector de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Guevara, Ernesto, 1965. *El socialismo y el hombre en Cuba.* Archivo Che Guevara.

Gramsci, Antonio, 1981. *La alternativa pedagógica.* Barcelona: Fontamara.

-----, 1986. *Cuadernos de la Cárcel,* Tomo 4. México: Era.

-----, 2000. *Cuadernos de la Cárcel,* Tomo 6. México: Era.

-----, 2011. "El privilegio de la ignorancia", en Hillert, Flora; Ouviña, Hernán; Rigal, Luis y Suárez, Daniel: *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Gutiérrez de Pineda, Virginia y Pineda Giraldo, Roberto, 1999. *Miscegeneración y Cultura en la Colombia Colonial 1750-1810.* Bogotá: Colciencias - Facultad De Ciencias Sociales, Universidad de los Andes.

htpp//re.uniandes.edu.co/view.php/195/index.php?id?=195

Haring, Clarence, 1966. *El imperio hispánico en América.* Buenos Aires: Solar.

Hassoun, Jacques, 1996. *Los contrabandistas de la memoria.* Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Holloway, John, 2005. "Del grito de rechazo al grito de poder: la centralidad del trabajo", en Bonnet, Alberto; Holloway, John y Tischler, Sergio (Comps.), *Marxismo Abierto. Una visión europea y latinoamericana,* Volumen 1. Buenos Aires: Universidad Autónoma de Puebla y Herramienta Ediciones.

Imen, Pablo, 2010. *La escuela pública tiene quien le escriba.* Buenos Aires: Ediciones del CCC, Centro Cultural de la Cooperación.

Lanz Rodríguez, Carlos (comp.), 2007. *Método Invedecor. Teoría y Práctica Emancipadora.* Caracas: Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología.

-----, 2012. *Articulado de las leyes del Poder Popular promulgadas concurrentes con algunos aspectos propositivos contenidos en la LEU.* Mimeo (12/01/2012).

-----, 2009. *Memoria Histórica e Innovación Pedagógica (A propósito de la sistematización del Proyecto Integral Comunitario-PEIC).* Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Larrosa, Jorge, 2000. *Pedagogía Profana.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ley Orgánica de Educación: Ministerio del Poder Popular para la Educación, Caracas, 2001.

Logiudice, Edgardo, 2001. "Gramsci, el latín y la traición. Sobre *Tradire Gramsci* de Giuseppe Prestipino", en *Revista Herramienta,* Nº 16, Buenos Aires.

Lorandi, Ana María, 2008. *Poder central, poder local. Funcionarios borbónicos en el Tucumán colonial. Un estudio de antropología política.* Buenos Aires: Prometeo.

Löwy, Michael, 2005. *Walter Benjamín: aviso de incendio. Una lectura de las tesis 'Sobre el concepto de historia'.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mancini, Jules, 1914. *Bolívar y La Emancipación de las Colonias Españolas desde los Orígenes hasta 1815.* París : C. Bouret.

Martí, José, 1980. *Nuestra América.* Buenos Aires: Losada.

-----, 1983. *Cartas a María Montilla.* La Habana: Gente Nueva.

Martínez Estrada, Ezequiel, 1969. *Leer y escribir.* México: Joaquín Mortiz.

Narvaja de Arnoux, Elvira, 2008. *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez.* Buenos Aires: Biblos.

Nieto Lozano, Danilo, 1955. *La educación en el Nuevo Reino de Granada.* Santa Fe: Editorial Santa Fe.

O' Phelan Godoy, Scarlett, 2005. "La construcción del miedo a la plebe en el siglo XVIII a través de las rebeliones sociales", en Rosas Lauro, Claudia (editora), *El miedo en el Perú. Siglos XVI –XX.* Lima: SIDEA – Pontificia Universidad Católica del Perú.

Orgambide, Pedro, 2002. *El Maestro de Bolívar. Simón Rodríguez, el Utopista.* Buenos Aires: Sudamericana.

Ortega y Gasset, José, 1956. "El tema de nuestro tiempo", en *Revista de Occidente,* Madrid.

Paz, Octavio, 1973. *El signo y el garabato.* México: Joaquín Mortiz.

Piglia, Ricardo, 2005. *El último lector.* Barcelona: Anagrama.

Pradelli, Angela, 2011. *La búsqueda del lenguaje.* Buenos Aires: Paidós.

Prieto Castillo, Daniel, 1987. *Utopía y Comunicación en Simón Rodríguez.* Belén, Quito.

Pozzi, Pablo y Negra, Fabio, 2003. *Huellas imperiales. Historia de los Estados Unidos de América 1929-2000.* Buenos Aires: Imago Mundi.

Rawicz, Daniela, 2001. "Ensayismo y utopía del lenguaje en *Sociedades Americanas* de 1828 de Simón Rodríguez", en *Itinerarios socialistas en América Latina.* Córdoba: Alción Editora.

-----, 2003. *Ensayo e Identidad cultural en el siglo XIX latinoamericano. Simón Rodríguez y Domingo F. Sarmiento.* México: Universidad de la Ciudad de México.

Ricoeur, Paul, 2009. *Sobre la traducción.* Buenos Aires: Paidós.

Rifflet Lemaire, Anika, 1981. *Lacan.* México: Hernies.

Rodríguez, Simón, 1988. *Obras Completas.* Caracas: Ediciones del Congreso de la República de Venezuela.

-----, 1990. *Sociedades Americanas.* Caracas: Ayacucho.

-----, 1999. *Obras Completas,* Vols. I y II. Caracas: Presidencia de la República.

-----, 2001. Obra completa, Tomos I y II. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.

-----, 2008. *Inventamos o Erramos*. Caracas: Monte Ávila.

Roig, Arturo, 2009. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano.* Buenos Aires: Una Ventana.

Rojas, Armando, 1996. *Ideas educativas de Simón Bolívar.* Caracas: Monte Ávila.

Rosales Sánchez, Juan, 2007. *La república de Simón Rodríguez.* Caracas: El Perro y La Rana.

-----, 1976. *Simón Rodríguez: Maestro de América.* Caracas: Universidad Simón Rodríguez.

Rumazo, A., 1980. *Ideario de Simón Rodríguez.* Caracas: Centauro.

-----, 2005. *Simón Rodríguez. Maestro de América.* Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Sanoja, Mario y Vargas, Iraida, 2004. *Razones para una revolución.* Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamérica.

Siede, Isabelino, 2007. *La educación política.* Buenos Aires: Paidós.

Silber, Julia, :2000. "Acerca de la construcción del campo pedagógico desde el paradigma crítico", en *Análisis político y propuestas pedagógicas.* Buenos Aires: Aique.

Sojo, Mirna, 2004. *Gobernabilidad Democrática, Modelo de Gestión en el Proceso de Construcción de Redes.* Alcances de la experiencia de las Redes Socioculturales del Estado Aragua. Valencia.

-----, 2007. *Currículo para la Insurgencia. Cuadernos para reflexiones desde el encuentro.* Aragua: Escuela Social Rodrigueana.

Spinoza, Baruch, 2005. *Ética.* La Plata: Terramar.

Stafford, Griffit, 2006. "Currículo, estándares y evaluación de la calidad de la educación", en revista *Preal,* Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago: OREALC/UNESCO, Santiago, diciembre.

Terigi, Flavia, 2004. "La enseñanza como problema político", en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Thwaites Rey, Mabel (comp.), 2007. *Estado y marxismo. Un siglo y medio de debates.* Buenos Aires: Prometeo.

Tischler, Sergio, 2005. "Abrir la historia: constelaciones y luchas en la elaboración del tiempo nacional. Una aproximación desde la historia de Guatemala", en Bonnet, Alberto; Holloway, John; y Tischler, Sergio. *Marxismo Abierto. Una visión Europea y Latinoamericana,* Volumen I. Buenos Aires: Universidad Autónoma de Puebla - Ediciones Herramienta.

Villagrán, Fernando, 2011. *Simón Rodríguez. Las razones de la educación pública.* Santiago de Chile: Catalonia.

Weimberg, Gregorio, 2001. *De la Ilustración a la Reforma Universitaria.* Buenos Aires: Santillana.

Zambrano, Omaira, 2008. "La vida cotidiana de los negros en el valle de Caracas (siglo XVIII)", en *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico,* Vol. 4., Nº 2.

Zemelman, Hugo, 2007. *El ángel de la historia.* Barcelona: Anthropos.

Los autores

Carla Wainsztok

Licenciada y profesora en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Adjunta de Pedagogía en el Profesorado de Sociología (UBA). Profesora Adjunta de Teoría Social Latinoamericana en la Carrera de Sociología (UBA). Profesora del Programa de Actualización en Docencia Universitaria Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Profesora de la Cátedra Abierta Pedagogías Latinoamericanas (UTE). Profesora de la Tecnicatura en Pedagogía y Educación Social (UTE).

Maximiliano Durán

Docente de Escuela Primaria (Normal N° 2 Mariano Acosta), Profesor de Filosofía (UBA), Doctorando Filosofía (UBA), Investigador Becario Proyecto UBA CyT: Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía (2010-2013), Investigador Proyecto Pedagogías de la Emancipación CCC. Docente Materia Filosofía de la Facultad de Derecho y Ciencia Jurídicas (UBA), Docente de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Filosofía de la FFyL (UBA), Docente de primer grado de la Escuela N° 12 DE 19, de CABA.

Pablo Imen

Especialista en Ciencias Sociales del Trabajo. Director de Idelcoop, Secretario de Investigaciones del CCC; docente e investigador de la UBA, autor de trabajos sobre política educativa, trabajo docente y cooperativismo. Integra el Movimiento Pedagógico Latinoamericano y ha sido co-coordinador de la Expedición Pedagógica Simón Rodríguez. Es autor, entre otros libros, de *La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa* (Ediciones del CCC, 2005) y *La educación pública tiene quien le escriba: Venezuela, Bolivia, y sus nuevas orientaciones político educativas* (Ediciones del CCC, 2011).

Diana María López Cardona

Filósofa de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en la línea de Educación Comunitaria con énfasis en Pedagogías Críticas, Doctoranda de la Facultad de Filosofía de la UBA. Profesora de Filosofía, formadora de docentes en ejercicio. Investigadora del grupo de Pedagogías Emancipadoras de Nuestra América y coordinadora del grupo de investigación en Políticas Educativas comparadas del CCC. Asesora Pedagógica de AMP La Rioja y sindicatos base de la CTERA, Argentina.

Hernán Ouviña

Licenciado en Ciencia Política y Doctor en Ciencias Sociales (UBA). Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales e Investigador del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (UBA) y del CCC. Ha sido coordinador de talleres de formación en diversos movimientos sociales de Argentina y de América Latina, así como educador popular en el marco del Bachillerato Popular "La Dignidad" de Villa Soldati. Es autor de *Zapatismo para principiantes* y co-autor de *Gramsci y la Educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina.* Integra el Movimiento Popular La Dignidad.